Museum

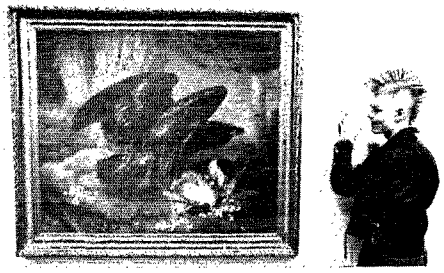
No 144 (Vol XXXVI, n° 4, 1984)

El Museo como educador

museum

Museum, sucesora de *Mouseion,* es una revista publicada en París por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publicación trimestral. Una tribuna internacional de información y reflexión sobre todo tipo de museos.

N.º 144, 1984



The eagle and the rooster [El águila y el gallo]. Fotografía seleccionada en el concurso organizado por la Oficina de Información al Público (OPI) de la Unesco para una exposición que se llevará a cabo en la Casa de la Unesco con motivo del Año Internacional de la Juventud (1985).

DIRECTOR
Percy Stulz

COMITÉ DE REDACCIÓN

PRESIDENTE
Syed A. Naqvi

REDACTOR
Yudhishthir Raj Isar

REDACTORA ADJUNTA
Marie-Josée Thiel

AYUDANTE DE REDACCIÓN
Christine Wilkinson

DISEÑO GRÁFICO
Monika Jost

COMITÉ CONSULTIVO DE REDACCIÓN
Om Prakash Agrawal, India
Fernanda de Camargo e Almeida-Moro, Brasil
Chira Chongkol, Tailandia
Joseph-Marie Essomba, presidente de OMMSA
Gaël de Guichen, ICCROM
Jan Jelinek, Checoslovaquia
Grace L. McCann Morley, ex redactora jefe de *Museum*
Luis Monreal, secretario general del ICOM, *ex officio*
Paul Perrot, Estados Unidos de América
Georges Henri Rivière, consejero permanente del ICOM
Vitali Souslov, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

La correspondencia relativa *al contenido de la revista y a posibles colaboraciones* debe ser dirigida al Redactor (División del Patrimonio Cultural, Unesco, 7, Place de Fontenoy, 75700 París, Francia), quien está dispuesto a tomar en consideración textos originales para su eventual publicación, pero sin responsabilidad de custodia o de devolución al autor. Se aconseja a los autores dirigirse en primer término al Redactor.

Se pueden reproducir y traducir los textos publicados (excepto cuando esté reservado el derecho de reproducción o de traducción) siempre que se indique el autor y la fuente.

Los autores son responsables de la elección y presentación de los datos contenidos en sus artículos y de las opiniones vertidas en ellos, las cuales no coinciden forzosamente con las de la Unesco o del Comité de Redacción de *Museum.* En algunos casos, los títulos, textos introductorios y leyendas son escritos por el Redactor.

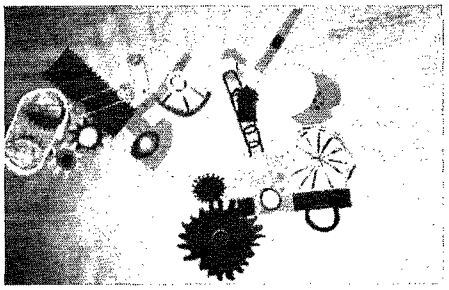
Las solicitudes de *suscripción* deben ser dirigidas a: División de Servicios Comerciales, Editorial de la Unesco, Unesco, 7, Place de Fontenoy, 75700 París, Francia.

Precio del ejemplar: 34 francos franceses
Suscripción (4 números o números dobles correspondientes): 110 francos franceses

© Unesco 1984

Impreso en las Países Bajos
por Smeets Offsett (NBI) B.V.,
's-Hertogenbosch
ISSN 0250-4679 *Museum* (Unesco, París),
n.º 144 (vol. XXXVI, n.º 4), 1984

El museo como educador







	En este número... 174
Tage Høyer Hansen	El museo como educador 176

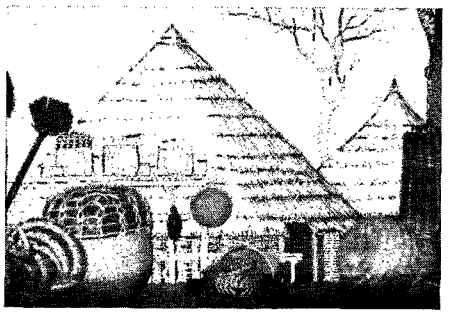
LA PRÁCTICA: IDEAS Y CASOS

John Hennigar-Shuh	*Diálogo con los maestros sobre los museos de Nueva Escocia* 184
Colette Banaigs	*Propuestas para una "visita activa" al Museo de Arte Moderno de París* 190
Rachel Melzer	Una pera y una manzana: *explicación de la naturaleza muerta* 195
Konstantin Sergeevich Mezhlumyan	*Un centro de creación infantil en Eriván* 199
Patrick Dujarric	*Para redescubrir la arquitectura tradicional africana* 203
Elly Berg	*Una visión bilingüe de la ciudad* 208
Dan Davis	*La interpretación de la historia natural en el Museo del Desierto de Arizona-Sonora* 213
Emily Vargas Adams	*Los museos y la educación mediante computadora* 218
Lucía Astudillo de Loor	*El museo, nueva instancia educativa para las comunidades urbanas y rurales del Ecuador* 223
Lucy W. Ndegwa	*Una campaña educativa en los museos de Kenya* 228
Gaël de Guichen	*Enseñar a conservar el patrimonio* 232

OPINIÓN

Jean-Pierre Vanden Branden	*Mi manera de concebir la recepción del visitante* 234





Créditos de las fotos:

Cubierta: © Peter Jansson, Finlandia, Association of Finnish Camera Clubs.
1. B. Kaufman; 6: © Stephen Wolfenden; 9-11: Department of Education, Nova-Scotia Museum; 13-18: Artelier; 19-24: Tel Aviv Museum; 25-28: V. Arutyunov; 29: B. Kaufman; 30-36: School of Architecture and Town-Planning, Dakar; 37-44: Elly Berg; 45: C. Allan Morgan; 46: Manley Commercial Photography Inc.; 47: Reutenberger; 48 y 50: Arizona-Sonora Desert Museum; 49: Carl J. Stuber; 51-56: CEDEN; 57-61: Hugo Angüisaca; 62-67: National Museum, Nairobi; 68 y 69: The Hirshorn Museum and Picture Gallery.

ISSN 0250-4679 *Museum* (Unesco, París), n.º 144 (vol. XXXVI, n.º 4), 1984

En este número...

"La función educativa del museo es un tema tan debatido que resulta difícil agregar algo a lo que se ha convertido ya en una verdadera industria. ¿Qué más puede decirse?", preguntaba Sir Roy Strong en un número de *Museum*[1] de 1983. En efecto, las funciones educativas del museo se han desarrollado tan considerablemente en las últimas décadas que sería vano esperar que un solo número de esta revista pudiera presentar el panorama internacional de modo exhaustivo. Los problemas que se plantean a ese nivel son bien conocidos y han sido objeto de múltiples estudios. Por otra parte, las formas que adopta son tan diversas que un solo número no bastaría para hacer el balance de la situación en la materia. Sin embargo, Sir Roy Strong señalaba en ese mismo artículo que el éxito de la actividad pedagógica de los museos "dependerá de la integración y el equilibrio".

Integración, equilibrio y, agregaríamos nosotros, amplitud de intereses: he aquí los aspectos de la educación a través de los museos que intentamos destacar.

La búsqueda de métodos más eficaces para que el potencial educativo de los objetos del museo se integre al proceso de educación formal y para encontrar la manera más adecuada de equilibrar ambos es una meta acorde con el mandato de una organización como la nuestra, que quiere "mantener, acrecentar y difundir el conocimiento" en el campo de la educación, las ciencias, la comunicación y la cultura. Esta diversidad de responsabilidades también explica la necesidad de ver en el museo un educador (en el más amplio registro de disciplinas y de manera interdisciplinaria) que hace más conscientes a los visitantes de todas las facetas del mundo que han heredado o están en trance de crear. Así, el trabajo actual en el seno de la Unesco consiste en reforzar los lazos de cooperación entre los conservadores profesionales (en el sentido más amplio de la palabra) y los educadores, a fin de ayudar a estos últimos a utilizar plenamente los inestimables recursos de los museos.

A Tage Høyer Hansen, miembro activo del Comité Internacional del ICOM para la Educación y la Acción Cultural (CEAC), le fue confiado un proyecto destinado a promover los enfoques interdisciplinarios y la complementariedad entre la educación en los museos y los programas escolares. El examen y la presentación que hace de algunas de las dificultades que afrontan los servicios educativos de los museos y la manera como define las nuevas funciones que en el futuro deberán cumplir los museos nos parecieron apropiados para abrir este número. A continuación publicamos un informe sobre un exitoso programa canadiense que se concibió para superar el primer obstáculo que encuentran los educadores de los museos: la falta de interés de los docentes, problema que también es evocado por otros autores aunque de diferente manera.

Dado que el título general de este número se inspira en esa obra básica fundamental que es el libro *The art museum as educator* (El museo de arte como educador), nos pareció adecuado presentar tres estudios sobre museos de arte de Francia, Israel y la Unión Soviética, museos en los que los criterios pedagógicos son verdaderos *"caminos* hacia la experiencia del museo, no la experiencia misma."[2] La necesidad de tomar conciencia del medio ambiente arquitectónico es el tema de un artículo que trata sobre la razón de ser de las exposiciones que intentan explicar al pueblo de Senegal su propia arquitectura tradicional, y de otro que describe el original programa que en Suecia se llevó a la práctica con el fin de despertar la sensibilidad de los niños inmigrantes a su nuevo ámbito urbano. Un museo de Arizona consagrado a la ecología del desierto presenta las actividades de interpretación del medio ambiente natural. Un ejemplo estadounidense nos hace descubrir en un contexto inesperado la utilización de las microcomputadoras como medio de alcanzar una nueva alianza entre el museo y la educación para el desarrollo de la comunidad. La identidad nacional y el redescubrimiento de su yo cultural son responsabilidades pedagógicas importantes para los museos de los países en desarrollo: dos estudios de casos, uno de África y otro de América Latina, exploran los medios de que pueden valerse para cumplir esta tarea. Nuestro colega del ICCROM, Gaël de Guichen, nos re-

1. Sir Roy Strong, "El museo como agente de comunicación", *Museum*, nº. 138, 1983, p. 80.

2. Prefacio a la obra de Barbara Y. Newson y Adela I. Silver, (reds.), *The art museum as educator*, Berkely y Los Angeles, University of California Press, 1978.



1
Joven pintor en el Centro Nacional de Educación Artística para Niños y Jóvenes de Eriván, República Socialista Soviética de Armenia.

cuerda hasta qué punto es urgente educar al público en los problemas de la conservación. Por último un conservador belga expresa opiniones muy firmes sobre las actitudes que juzga apropiadas para servir a ese público con espíritu pedagógico.

. . . y en los próximos

El último número del año pasado (n.º 140) anunciaba los temas a tratar proximamente. Nos ha parecido una buena idea guardar esta tradición. He aquí entonces la lista de los próximos números, modificada en la reunión de nuestro comité consultivo en julio de 1984.

1985	N.º 145 (vol. XXXVII, n.º 1):	Temas varios
	N.º 146 (vol. XXXVII, n.º 2):	Las vitrinas
	N.º 147 (vol. XXXVII, n.º 3):	Temas varios
	N.º 148 (vol. XXXVII, n.º 4):	Ecomuseos
1986	N.º 149 (vol. XXXVIII, n.º 1):	Ciencia y tecnología
	N.º 150 (vol. XXXVIII, n.º 2):	Exposiciones permanentes: problemas metodológicos
	N.º 151 (vol. XXXVIII, n.º 3):	Exposiciones temporales: problemas metodológicos
	N.º 152 (vol. XXXVIII, n.º 4):	Temas varios
1987	N.º 153 (vol. XXXIX, n.º 1):	"Veinte años después. . ."



2
Niños trabajando y aprendiendo en el Centro de Investigaciones Histórico-Arqueológicas de Lejre, Dinamarca.

El museo como educador

Este artículo procurará esclarecer el nexo entre la educación y los museos, y mostrar cómo y por qué éstos deberían dar prioridad a las actividades educativas. Muchos de los ejemplos citados han sido reunidos a través de la labor del autor como coordinador y redactor de un estudio internacional comparativo sobre "Interdisciplinariedad y complementariedad entre la labor educativa de los museos y los programas escolares", confiado al ICOM por la Unesco, para el cual se recibió material de todas partes del mundo acerca del cometido educacional de los museos.[1]

En muchas de las grandes ciudades de hoy, el público espera en largas colas durante horas para poder entrar a las grandes exposiciones de Monet, Dalí, Picasso, Tutankamón, los tesoros de China y otras. En esas enormes multitudes hay numerosos grupos de población que quizás han pasado a convertirse, por primera vez, en visitantes activos de un museo. Una amplia publicidad en los medios de comunicación y sobre todo en radio y televisión, que aporta información complementaria sobre el artista o el suceso histórico, prepara a estos visitantes ansiosos de ver el objeto "único", la "cosa real".

En el Ecuador, el proyecto del Museo Comunitario de Chordeleg está tratando de conservar las artesanías de la región, que corren grave riesgo de desaparición debido a la competencia de los productos manufacturados de las sociedades industriales modernas. A modo de ejemplo, puede mencionarse el "paño de Guallaceo", un chal tejido por las indias y utilizado para llevar los niños a la espalda. Las mujeres mayores conocen aún esa técnica, pero las más jóvenes no tienen interés en aprenderla porque ello no supone una recompensa financiera. El museo tomó la iniciativa de crear un taller donde mujeres de todas las edades pudieran desarrollar sus técnicas de tejido en telar y cobraran conciencia de sus posibilidades y capacidades y de las oportunidades que se les ofrecían. En este caso, por lo tanto, la conservación no se limitó a un proceso cerrado que culminara en un depósito o en una exposición, sino que trajo aparejada la ventaja adicional de mejorar la suerte de ese grupo particular de población (véase más adelante el artículo de Lucía Astudillo de Loor).

En Botswana, país extenso y relativamente poco poblado, los museos no pueden esperar pasivamente al público, ya que grandes sectores de la población nunca tienen oportunidad de visitarlos debido a las grandes distancias y a la falta de dinero. Se creó entonces el Servicio Educativo del Museo Móvil para "llevar el museo al público". Utilizando un enfoque dialéctico se explica la forma en que el ser humano y los animales se han adaptado al medio ambiente natural (el desierto seco, los matorrales, la sabana y los pantanos), creando condiciones de vida que, a su vez, lo han modificado.

En la República Democrática Alemana, la educación a través de los museos tiene una larga tradición. Ya en 1965 se estipuló que "los museos y monumentos, las exposiciones, los jardines zoológicos y botánicos, los planetarios, los observatorios deben apoyar el proceso educacional a todos los niveles y ofrecer oportunidades para que todos los ciudadanos amplíen y profundicen su educación." "Actividades de cultivo en el Parque de Sanssouci" fue el tema que discutieron los miembros del Club de Niños de los Palacios y Jardines Estatales de Potsdam-Sanssouci cuando se reunieron un lunes de mayo. Los niños estudiaron primero las tareas de los trabajadores y luego se unieron a los adultos en su labor cotidiana. Así aprendieron, por una vía diferente de la lectura, acerca de la naturaleza cultivada, la arquitectura, la escultura en los jardines y las pinturas y muebles del palacio. Al sumarse al trabajo de los adultos, obtuvieron conocimientos de historia del arte y de historia política. El educador

1. El autor desea expresar especial reconocimiento a todos los colegas que colaboraron en el estudio que sirvió de base a este artículo, y a Karl-Erik Andersen, Sten Krog Clausen, Jørn Kronborg Nielsen y Poul Vestergaard por sus observaciones y asesoramiento.

del museo complementó más tarde estas nociones, al preparar con los niños una extensa lista de los diversos temas que podrían debatirse en el club e ilustrarse con mayor profundidad mediante una visita a un museo.[2]

En el Centro de Investigaciones Histórico-Arqueológicas de Lejre, Dinamarca, el Centro de Educación organiza actividades de formación a fin de que los niños tengan oportunidad de utilizar sus recursos corporales y todas sus facultades para cocinar, fabricar vasijas de greda, cortar leña, trabajar el hierro, etc. En una reconstrucción de una aldea de la edad del hierro, niños y adultos pueden aprender por experiencia cómo vivían sus antepasados hace mil quinientos años. El viento se cuela silbando por las rendijas de las viviendas y se acumula el humo en los ambientes. Los escolares, que tal vez están participando en un campamento de una semana, se dan cuenta de cómo se las arreglaba el ser humano cuando no existían los modernos dispositivos para ahorrar esfuerzos. Su propia existencia como miembros de una sociedad sumamente industrializada cobra una nueva perspectiva cuando tienen la experiencia directa de la interacción entre el hombre y la naturaleza.

Estos cinco ejemplos de la función del museo como educador muestran, por supuesto, la variedad de tales actividades pero, sobre todo, la diversidad que puede haber entre los museos mismos. La misión de los grandes museos de las capitales difiere de la de los pequeños museos comunales. En el primer caso podemos hablar de educación masiva; se invita al público en general a admirar obras de arte fundamentales u objetos naturales o culturales extraordinarios. Es, ante todo y sobre todo, cuestión de ver y consumir. En el segundo caso, el museo desempeña una función más activa en la educación de la persona que se incorpora al proceso y hace intervenir todas sus facultades. La comparación entre estos dos extremos da una idea cabal de la diversidad de los museos descontando, por supuesto, que hay muchas variantes intermedias. El lugar que se asigne a la educación dependerá en gran medida del concepto de museo que prevalezca en un determinado país o establecimiento.

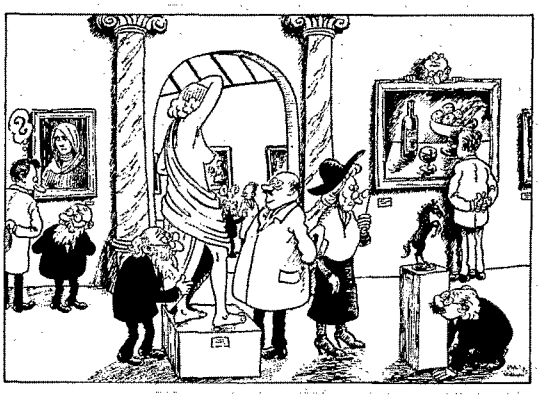
Cambios en la concepción de los museos

Los museos deben dejar de ser coleccionistas pasivos y eruditos altamente especializados para enfrentar activamente los desafíos de la hora actual. No sólo deben utilizar nuevos métodos sino erigirse, además, en nuevos intermediarios que no teman abordar los complejos problemas que plantean el racismo, la riqueza mate-

2. Los ejemplos relativos a Botswana, el Ecuador y la República Democrática Alemana se describen en: Tarisayi Madondo, "En Botswana: un puente sobre el foso de la ignorancia", *Museum*, vol. XXXIV, n.° 3, 1982; Gordon Metz, "How can museum education programmes develop cultural identity? —The case of museums in Africa", Gaborone, Botswana, 1983 (inédito); Ione M. C. de Medeiros, "The Community Didactic Museum", Río de Janeiro, 1983 (inédito); Kurt Patzwall, "Some aspects of children's and youth club activities", Berlín (República Democrática Alemana), 1983 (inédito).

Tage Høyer Hansen

Estudios en educación y psicología. Curso de formación de maestros en 1969. Maestro de escuela primaria, de enseñanza secundaria y de una escuela normal de maestros. Funcionario de educación en el Museo Nacional, Brede, entre 1973 y 1976. Desde 1976, jefe de educación en la Biologic Collection and Education Center de Copenhague (que abarca los departamentos de educación del Museo Nacional, el Jardín Zoológico, el Museo de Arte de Luisiana, el Museo Zoológico, etc.). Ha organizado actividades y preparado materiales educativos (libros, programas radiofónicos, series de diapositivas, etc.) sobre temas de historia, sociología, biología, arte, etc. Redactor en jefe de la revista *Museum Education* publicada por la sección danesa del ICOM/CECA. Presidente del ICOM/CECA de Dinamarca, 1978-1983. Miembro de la administración del CECA desde 1983.



3



4
Un taller de creación en el Museo de la Comunidad de Chordeleg, Ecuador.

rial, la pobreza, las viviendas deficientes, el desempleo, las drogas, las ciudades en deterioro, la planificación urbana, la educación (aspectos todos de la existencia humana), y encontrarles solución. Las exposiciones deberían estar concebidas para presentar los temas que son objeto de controversia en su contexto histórico, relacionando las cuestiones actuales con hechos del pasado. Nuestros museos deberían ser los abanderados del cambio en vez de seguir los dictados de generaciones pasadas.[3]

Las funciones que acabo de describir no tienen nada que ver con la concepción tradicional de los museos. A medida que se eleva el nivel de educación general en todo el mundo (gracias a la prensa, la radio y la televisión, entre otros), los usuarios plantean más y más preguntas: ¿Por qué se debe conservar este objeto? ¿Por qué deben coleccionarse tantas cosas? ¿Cómo emplea su tiempo el personal de un museo? ¿En qué están ustedes utilizando nuestro dinero?

Frente a tales interrogantes, muchos museos han dejado de concentrar sus esfuerzos en la colección y la conservación para asignarle parecida importancia a la investigación y la comunicación. Así se están gestando o existen ya nuevas necesidades, pero la capacidad de los museos para satisfacerlas es muy dispar. Es natural que a los museos nuevos les resulte considerablemente más fácil llevar a cabo una política eficaz de proyección externa que a las grandes y más antiguas instituciones.

Considerando las crisis ya existentes y las previsibles respecto de la situación económica, social y ecológica del mundo, sería irresponsable que los museos que agrupan la etnología, las ciencias naturales y la cultura material se limitaran a montar exposiciones "bellas" e "interesantes", bien clasificadas según sus respectivas disciplinas y dotadas de información escrita más o menos completa. Los establecimientos pluridisciplinarios deberían dedicarse con todos los medios a su alcance a demostrar la evolución natural y cultural, y sus interrelaciones, mediante una serie de exposiciones combinadas que permitan que una gran parte de la población pueda identificar sus problemas y pueda pensar y actuar con responsabilidad. Contribuirían así al proceso educativo, lo cual supone crear la capacidad de identificar los problemas; crear un juicio crítico relativo al desarrollo y sus tendencias; transferir un sentimiento de responsabilidad a cada individuo con respecto al desarrollo de las relaciones entre el hombre y la naturaleza y del hombre con el hombre.[4]

El museo se define aquí como un recurso o un lugar que permite esclarecer cuestiones trascendentales y fomentar la participación activa en el debate social. Los estrechos vínculos que muchos de ellos mantienen con las universidades y establecimientos de enseñanza superior también permitirían registrar y comunicar al público una muestra representativa de las opiniones que surgen con cada nueva generación de estudiantes. No debe permitirse que la dependencia económica del Estado y de fuentes de financiación privadas interfiera con los mensajes que el museo desea transmitir. ¿Cómo se podría lograr que un sector de la población "identifique sus problemas y piense y actúe con responsabilidad" si en una exposición no se señalan los posibles conflictos de intereses entre, por ejemplo, el Estado y la economía por una parte, y el ciudadano común por la otra?

Los objetos son, por supuesto, el elemento expresivo fundamental de los museos, pero la realidad que los rodea se ve alterada por el hecho de haberlos extraído de su contexto social y colocado en exhibición. "¿Cuál es el poder de esta reducción de la cultura? ¿Se trata de una mera reducción de escala y calidad? No, esta reducción nos abre también posibilidades. Cuando queremos conocer algo tan vasto como *la* cultura, comenzamos por una pequeña parte; la dimensión del todo nos aterroriza. Pero en la reducida perspectiva del museo o de un libro, somos más atrevidos. La reducción de la realidad a una cantidad de objetos o palabras impresas aprehensibles nos da una sensación de poderío, de ser capaces de controlar la realidad."[5]

Un objeto puede tener en sí una significación general, echar luz sobre el conjunto y darnos una idea de relaciones que de otra manera sería difícil percibir. Ello obedece tal vez a que cada uno de nosotros posee una capacidad innata de percibir la posición de un objeto en un contexto más amplio, ya que todos los seres humanos *coleccionan* (por ejemplo, sellos, etiquetas, palitos, etc.), *conservan* (cuidan lo que han adquirido como, por ejemplo, álbumes filatélicos), *realizan investigación* (clasifican y comparan, por ejemplo, distintivos) y *presentan e informan* (disfrutan mostrando su colección a los demás).

Cada uno posee su pequeña colección (que guarda en un bolsillo, o una caja, o un libro, o una habitación, etc.), que suele influir de manera especial sobre la idea que se tiene de un museo. Las personas coleccionan objetos que revisten alguna significación para su identidad y/o que más tarde se valorizarán para la venta o nueva utilización. Los museos coleccionan y exhiben los bienes comunes que reflejan nuestra identidad común.

Educación: evolución de los conceptos

Así como la concepción del museo ha evolucionado en los últimos quince años, también la concepción de la educación ha sufrido cambios de importancia.

La educación no es más un privilegio de élite, ya que se ha vuelto accesible a sectores cada vez más vastos de la población. En las últimas décadas, tanto en los países en desarrollo como en los llamados desarrollados, un número de personas en constante aumento viene accediendo a oportunidades educativas cada vez más amplias.

La evolución de las necesidades sociales también ha traído aparejados cambios radicales en la educación. A fines de la década de 1960, cuando se produjeron revueltas estudiantiles en muchas instituciones de enseñanza superior, el *establishment* se vio confrontado a una serie de interrogantes. Uno de éstos era si el conocimiento adquirido en el curso de un programa de estudios elaborado por otros resultaría pertinente y útil para el estudiante en su vida futura.

Además, muchos movimientos pretendían transformar la educación de tal manera que ésta no fuera ya algo que sucede *a* la persona sino *con* la persona. El conocimiento ya no debía ser transmitido desde la "altura" de una élite intelectual al ciudadano común, sino que debía adquirirse en circunstancias libres de toda idea preconcebida. Dice Paulo Freire: "Nadie enseña a nadie; nadie aprende solo; las personas se educan unas a otras." No es posible enseñar una porción específica de conocimiento organizado según líneas rígidas si el individuo (o grupo) de que se trata no está interesado en asimilar el contenido ni tiene incentivos para hacerlo.

La falta de interés puede obedecer a

3. John Dinard, "Intermediaries between the museum and the community", *The museum in the service of man today and tomorrow*, p. 153, París, 1972 (Documentos de la IX Conferencia General del ICOM).

4. Herbert Ganslmayr, Discurso de apertura al simposio "La función de los museos en la región del Sahel", Gao, Malí, 1981 (inédito).

5. Henk Overduin, "Education as a symbol. The cultural identity of the museum in Western society", La Haya, 1984 (inédito).

muchos factores, pero la mayoría de las veces deriva de circunstancias socioeconómicas que determinan que los miembros más pobres de la sociedad sean también los más necesitados en cuanto al aprendizaje. Una de las mayores prioridades educativas ha sido, en consecuencia, aumentar los esfuerzos en favor de los grupos que por lo común no recibían suficiente atención en el sistema educativo tradicional. Preguntas como éstas dieron origen a extensos debates: ¿Cómo hacer para que la educación sea accesible a todos? ¿Con qué finalidad han de utilizarse la educación y el conocimiento? ¿Cuál es la mejor manera de enseñar?

Las actividades de información en general, que pueden considerarse una parte esencial de la educación, también se han desarrollado de manera espectacular. Esto es especialmente cierto en los países industrializados, donde se dispone de mucho tiempo libre y donde los medios de comunicación de masas tienen un impacto decisivo sobre las costumbres y actitudes de la gente.

Hoy en día cada uno puede adquirir conocimientos sobre temas de su elección en su tiempo libre, aprovechando las diversas facilidades educativas u obteniendo información sobre innumerables tópicos a través de los libros, los periódicos, la radio, la televisión, etc.

Esta sociedad de tecnología informativa, en la que cada vez más personas se dedican a compilar, tratar y comunicar conocimientos a los demás, está apenas comenzando. Las nuevas técnicas, más veloces y por ende más eficaces, repercutirán considerablemente sobre las actitudes respecto de los museos y la educación.

Los museos y la educación

La educación consiste en impartir información, conocimientos, interpretaciones, etc. acerca de fenómenos existentes y acontecimientos ocurridos. Este conocimiento, ya acopiado y tratado, se destina a la utilización futura. La tarea principal de los museos es preservar los objetos del pasado para educar y comunicar en el futuro. Los museos dan testimonio, a través de sus colecciones, de las transformaciones ocurridas como resultado de la interacción entre el hombre y la naturaleza, y uno de los principales objetivos de la educación es establecer la conexión de diversas maneras.[6]

El contenido de la educación es complementario del de los museos en su conjunto. No se limita a la elaboración del conocimiento sino que supone, además, el desarrollo de actitudes, técnicas, valores, etc. La personalidad individual se moldea mediante la interacción entre los individuos y la sociedad, y constituye la base de su identidad cultural. Por esto se han incrementado las actividades extraescolares a fin de que los alumnos y estudiantes tengan acceso a la experiencia práctica además del saber libresco y el conocimiento teórico que adquieren en el curso de sus estudios sistemáticos, hecho que resulta de una importancia decisiva para el futuro de los museos cuando éstos toman conciencia de su función en el desarrollo de la identidad cultural.

La receptividad respecto de la comunidad suele estar ideológicamente arraigada en el criterio de que la investigación y el conocimiento deben encerrarse en una torre de marfil. Pero existe, además, una explicación más pragmática y económica, ya que los museos son perfectamente conscientes de que una actitud de apertura hacia el exterior trae aparejada una comprensión más cabal de su función por parte del público y por lo tanto de los responsables de los organismos públicos y las fundaciones privadas.

Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad

A partir de la imagen tradicional del museo, uno puede muy bien preguntarse cuál es la supuesta finalidad de las exhibiciones y qué se espera que el visitante aprenda de ellas.

Consideremos un ejemplo extraído por Alison Whyman y Stephen Pollok del

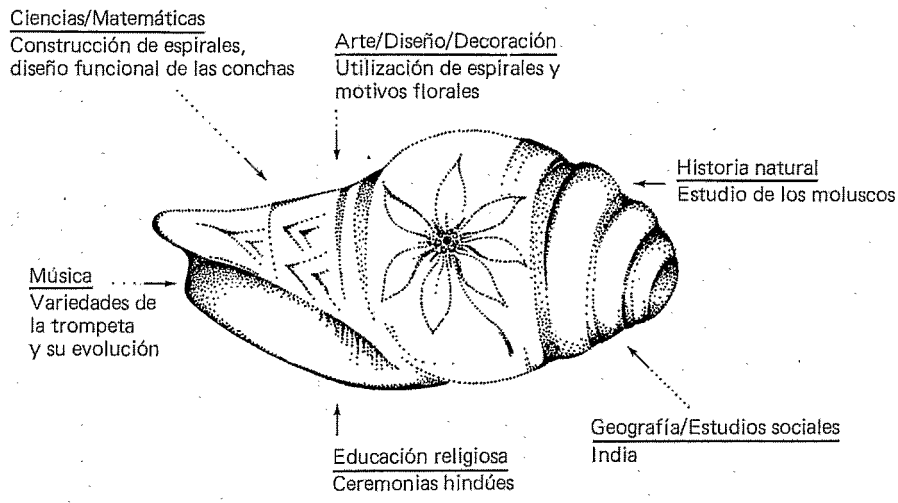
6. *Skoletjenestens Udbygningsplan* (Plan de Desarrollo de los Servicios Educativos), Copenhague, 1979 (en danés).



5
La utilización de potecitos en el Centro para Familias del Museo Británico de Historia Natural.

6
El maestro de armas enseña a los aprendices el manejo de la vara. Projecto Bigod's Suffolk, 1173, Reino Unido.





Museo Británico de Historia Natural de Londres.

"La finalidad de una exposición de mariposas podría ser una o varias de las siguientes: exhibir la colección de mariposas del museo; exhibir los ejemplares más hermosos, más raros, más valiosos o más exóticos; exhibir las mariposas cuya vida es mas curiosa; enseñar al público a reconocer algunas de las mariposas más comunes en el Reino Unido; informar al público acerca de las mariposas cuyo número está en disminución y promover medidas de conservación; ilustrar el ciclo biológico de diferentes mariposas; ilustrar la anatomía y fisiología de la mariposa; mostrar la variedad de mariposas que se encuentran en un hábitat determinado, por ejemplo, los páramos.

"En términos generales, las finalidades pueden anunciarse de la siguiente manera: *a*) exhibir la colección; *b*) impresionar y entusiasmar; *c*) intrigar; *d*) enseñar técnicas básicas; *e*) promover la acción; *f*) ilustrar un proceso; *g*) impartir información; *h*) estimular la toma de conciencia."[7]

Evidentemente, en el caso de las mariposas que se encuentran en un hábitat determinado podemos hablar de *interdisciplinariedad* cuando se recurre a otra disciplina para explicar la presencia y ubicación en ese lugar preciso y no en otro. Puede tratarse de las condiciones del suelo (geología), el cultivo de la naturaleza (historia) o la competencia con la urbanización (economía), etc. En muchos casos, se ha decidido exponer objetos para ilustrar fenómenos o acontecimientos. Esto es particularmente cierto en las exposiciones temporales, en las cuales aún tienden a predominar los antiguos criterios de presentación.

Una evolución análoga ha tenido lugar en la educación, a propósito de la cual ya se hablaba de interdisciplinariedad en 1970, poco después de la revuelta estudiantil que puso en tela de juicio las disciplinas existentes y su estructura.[8]

La finalidad de la educación general no es especializar a los estudiantes en, digamos, las asas de las vasijas de la edad media tardía en el norte de Escandinavia. Su propósito es más bien impartir conocimientos sobre diferentes temas y, sobre todo, transmitir a las personas la capacidad individual o colectiva de registrar y elaborar el conocimiento con miras a utilizarlo en nuevos contextos. La especialización en un campo específico es el objetivo de formas de educación ulteriores y más elevadas. Tal multidisciplinariedad ha de cobrar probablemente una importancia creciente en nuestros museos.

Goethe expresó hace mucho tiempo lo que ha pasado a ser el principio rector del museo que lleva su nombre: "Presentar al individuo en el contexto de su tiempo, mostrar hasta qué punto el todo trabaja en contra suya y en qué medida lo ayuda, cómo el individuo se crea a partir del todo una imagen del mundo y del hombre, imagen que si es artista, poeta o escritor vuelve a proyectar hacia el exterior."[9]

En el Museo Horniman de Londres, una clase estudió la decoración de ciertas piezas: "Se observaron las espirales en las tallas maoríes, los cuernos de carnero, las amonitas, las trompetas indias hechas de concha, la simetría en las máscaras de Sri Lanka, los papeles recortados chinos, los mocasines adornados con cuentas de los indios de América del Norte, la pintura con arena de los Navajos. Además de estudiar el arte y la artesanía, los niños tuvieron la oportunidad de traspasar los límites de las disciplinas y percibir su interrelación. Por ejemplo, la atención de esta clase se concentró durante cierto tiempo en la trompeta india hecha con una concha. La clase se dividió en grupos a fin de explorar el objeto de diversas maneras."[10]

Actividades como éstas, planificadas y organizadas alrededor de temas interdisciplinarios, en realidad ofrecen muchas más oportunidades de adquirir experiencia y conocimientos que las basadas en un área de especialización única. Después de todo, el común de la gente —niños y adultos— no vive la vida como disciplinas separadas. En la escuela y en los museos sus encuentros con la realidad y el conocimiento práctico no están divi-

7. Stephen Pollock y Alison Whyman, "How museums of natural history can contribute to educational activities", Londres, 1983 (inédito).

8. "La interdisciplinariedad se convierte en el requisito previo del progreso en la investigación, en lugar de ser un artículo de lujo o de ocasión. La popularidad relativamente reciente de las iniciativas tendientes a la interdisciplinariedad no parece deberse por lo tanto (o al menos exclusivamente) a caprichos de la moda o a las limitaciones sociales que imponen problemas cada vez más complejos. Parece ser resultado de una evolución interna de la ciencia bajo la doble influencia que ejercen la necesidad de explicación (de allí el intento de complementar más leyes mediante "modelos" causales) y la naturaleza cada vez más "estructural" (en el sentido matemático) de tales modelos [...]. No tenemos que dividir la realidad en compartimentos estancos que se correlacionen con los límites visibles de las disciplinas científicas sino considerar la interacción como mecanismo común" (Jean Piaget, Discurso inaugural de un seminario sobre la interdisciplinariedad, París, OCDE, 1972).

9. Citado en el artículo de Dieter De Eckhardt, "El Museo Goethe, Weimar, República Democrática de Alemania", *Museum*, vol. n.º 1/2, 1980.

10. Mary Mellors, "The Horniman Museum Education Centre Curriculum. Development project —an interdisciplinary approach", Londres, 1983 (inédito).

didos según líneas disciplinarias. La identidad cultural se desarrolla y fortalece cuando cada uno tiene oportunidad de descubrir y ponderar la complejidad de la vida. Es importante entonces que el museo, al cumplir su labor educativa, se preocupe de instruir *a través* de las especializaciones y no *dentro* de las especializaciones, para lo cual deben utilizarse explicaciones y conceptos de diversas disciplinas como instrumentos para ilustrar un acontecimiento o un fenómeno. Así, recurriendo a las disciplinas pertinentes a fin de ubicarlos en su contexto, puede llegar a conferirse una mayor significación a los objetos de los museos que, arrancados de su entorno y puestos en exhibición, reflejan una realidad reducida.

La complementariedad en la práctica

¿Cómo pueden, en la práctica, cumplir los museos su cometido educativo? Las iniciativas educativas de los museos deben organizarse y llevarse a cabo teniendo en cuenta tanto al museo como al participante. Por ejemplo, a menudo se ven grupos de escolares o adultos que en una visita guiada reciben información acerca de las piezas exhibidas en un museo. Aun cuando los niños pequeños sean excepcionalmente disciplinados, suele suceder que al terminar una visita con este tipo de objetivo y contenido, el grupo se haya reducido considerablemente.

La elección del tema y del objetivo puede depender de una evaluación del grado de interés que anima a los usuarios (cosa que debería ser el punto de partida de toda planificación educativa) y de las posibilidades de impartir conocimientos dentro del museo y/o a su alrededor. El interés que un determinado tema suscite entre los responsables o los especialistas del museo no necesariamente coincidirá con el de los usuarios.

El Instituto de Arte de Detroit ha estado examinando el problema de cómo llegar a un público extenso y responder a sus necesidades. Una de las respuestas posibles se concretó en el programa ATS (Art to the Schools), en el cual un grupo de voluntarios recorre las clases con diapositivas y reproducciones tridimensionales y proporciona a las escuelas todo tipo de información o instrucción que soliciten.[11]

En otros lugares, los "programas de extensión" y, en consecuencia, la educación de la comunidad han procurado atraer la atención del público hacia los bienes que vale la pena preservar. En San José, Uruguay, el museo municipal coleccionó objetos de interés histórico entre la población local, presentándolos más tarde en una exposición temporal titulada *Los hombres y los tiempos: una visión retrospectiva de la vida histórica y cultural de la ciudad de San José de Mayo*. La comunidad colaboró así en la reconstrucción de su propia historia y de resultas de ello cobró mayor conciencia del tipo de elementos que merecen conservarse.[12]

La "realidad reducida" se presta perfectamente a ser utilizada como una alternativa estimulante de la educación sistemática que complemente el conocimiento teórico o el aprendizaje libresco.[13] Pero contemplar objetos en una vitrina puede no significar nada para el espectador. Generalmente debe darse una interpretación recurriendo a diversas técnicas. A tal fin deben intentarse y probarse varios métodos. Al parecer, hay cierta renuencia a hacerlo así, como indica C. J. Screven: "Los 'públicos' imaginados por los conservadores y diseñadores de exposiciones son en su mayor parte hipotéticos y rara vez se compulsan con la realidad. Actualmente muchas exposiciones se diseñan y montan para interesar a quienes las proyectan y conciben y no a los que finalmente han de verlas".[14]

Toda interpretación debe comenzar y terminar en el usuario. Un hombre de negocios de Dinamarca, a quien se había pedido que formulara sus observaciones sobre las necesidades y exigencias del Museo Nacional, comparó la tarea del museo como coleccionista, conservador y narrador con los constituyentes clásicos de toda empresa productiva: materia prima, elaboración y venta. En la vida económica, la existencia de interconexiones y la interdependencia es evidente. No puede haber acopio de materia prima (o bien es completamente superfluo) si ésta no puede elaborarse con miras a la transmisión y venta al público. ¿Acaso existe la misma relación entre las tres tareas del museo y está presente el mismo elemento de necesidad?

En cuanto se considere al museo como educador, la consecuencia lógica es que las tareas estén interrelacionadas y se establezca un orden racional de prioridades. Si el museo desea ser un núcleo cultural animado, alerta a la evolución de la sociedad, y participar activamente en el debate social, la interrelación de las tres tareas y la importancia que se les asigne deben ser analizadas y discutidas detenidamente en el ámbito comunitario en que estén ubicadas las instituciones.

Con frecuencia se estima que los museos deberían extender el alcance de sus actividades a fin de incluir no sólo los materiales almacenados en sus locales sino también los edificios, las áreas protegidas, etc. El Stads Museum (Museo Municipal) de Estocolmo es un establecimiento activo y con proyección hacia el exterior que de diversas maneras toma parte en el debate sobre el urbanismo, las instituciones para niños, el movimiento laboral, etc. En su programa para las escuelas, donde se examinan las fuerzas económicas, políticas y sociales que intervinieron para que surgiera la ciudad, el medio ambiente urbano es, naturalmente, incorporado al material didáctico como una rica fuente de información. La visita al museo se combina con un paseo por la ciudad, durante el cual los escolares observan las casas, las calles, el pavimento, etc., y así se dan una idea de las condiciones de vida de otras épocas y establecen una comparación con su propia circunstancia.[15] También en otros lugares se están realizando experiencias de actividades complementarias que involucran museos y edificios históricos. Se intenta utilizar el medio ambiente social para ilustrar los temas tratados en los museos: la gente y el estilo de vida de épocas pasadas están reflejados en los retratos de las pinacotecas y en los monumentos y antiguos inmuebles de la ciudad.[16]

La difícil empresa que deben abordar los museos a fin de estar a la altura de su misión educativa es probar y evaluar los métodos de trabajo como alternativa a la educación tradicional. En el ejemplo del Centro de Investigaciones Histórico-Arqueológicas de Lejre, Dinamarca, mencionado anteriormente, la introducción a la vida en la edad del hierro es una interesante alternativa con respecto al enfoque más teórico adoptado en las escuelas y universidades. Se hacen réplicas de los objetos del museo y se reconstruyen las casas, y los niños aprenden así acerca de la

11. Patience Young, "Outreach programs from the Detroit Institute of Arts", Detroit, 1983 (inédito publicado).

12. Arturo H. Toscano, "San José en busca de su identidad", San José, Uruguay, 1983 (inédito).

13. "La educación comprende algo más que las técnicas y contenidos académicos convencionales. Incluye la formación de actitudes y valores y la asimilación por parte del individuo de los conocimientos pertinentes [...]. Por educación informal queremos significar un proceso que se prolonga durante toda la vida mediante el cual un individuo adquiere información, valores, destrezas, actitudes, etc., a partir de la experiencia cotidiana. Este proceso es relativamente no organizado y asistemático" (R. S. Bhatal y T. N. In, *Non formal education in Singapore*, p. 3, Singapore, Singapore Science Centre, 1980).

14. C. G. Screven, *Evaluation — What use is it?*, Milwaukee, Wis., 1983 (inédito).

15. Helena Frimann y Lena Hogberg, *The city— A living museum*, Estocolmo, 1983 (inédito).

16. Maria Fossi Todorow, *The Medici family in Florence*, Florencia, 1984 (inédito).

7
Jóvenes armando una pieza en el Centro de Exposiciones, Copenhague.



vida en el pasado a través de la experiencia directa y el intercambio con instructores adultos.

En *Bigod's Suffolk, 1173* se ha tratado de insuflar vida a la historia haciendo que los escolares participen en obras teatrales y escenificaciones. Se supone que Orford Castle, actualmente en ruinas, es "reconstruido" por los visitantes que, vestidos con ropa sencilla, hacen como si la acción se desarrollara en 1173. La vida diaria es recreada como creemos que puede hacer sido y los niños toman parte en grupos de trabajo que cocinan, hilan, tejen, trabajan el hierro, etc. y a través de la interpretación teatral experimentan, en la medida de lo posible, los conflictos de la época.[17]

Ninguno de estos dos enfoques pretende reconstruir fielmente la realidad histórica, pero ambos alientan a los niños a descubrir a través del juego sus raíces y su identidad cultural en una forma nueva y estimulante. La calidad de los conocimientos adquiridos en esta forma es completamente diferente, en profundidad y valor, de lo que habrían aprendido como visitantes pasivos, mirando al pasar una vitrina donde se exhibiera un hacha con el nombre, la fecha y el lugar en que fue encontrada.

Los jóvenes y los museos

1985 será el Año Internacional de la Juventud, razón de más para examinar la relación entre los museos y los jóvenes, sobre todo si se considera que los jóvenes pueden ayudar a explicar las dificultades que tienen los museos para llegar a sectores del público que podríamos calificar de no interesados.

En los últimos diez años, en todo el mundo —tanto en los países en desarrollo como en los llamados desarrollados— también la juventud ha sufrido cambios radicales. Anteriormente, apenas se veía a los jóvenes, ya que muchos dejaban atrás la niñez entre los 10 y los 14 años de edad a fin de ganarse el sustento en el mundo de los adultos. En la actualidad, los jóvenes de 12 a 18 años tienen una presencia sumamente visible. No sólo tienen muchas veces sus propias pautas culturales (opuestas a las de sus padres), sino que en muchas partes del mundo constituyen una importante categoría de consumidores. Por lo común ahora son mayores cuando empiezan a trabajar y en muchos casos han recibido formación para una ocupación completamente diferente de la de sus padres, lo cual rara vez ocurría en las sociedades preindustriales. Esto suele significar que los jóvenes tienen dificultades para encontrar, en el mundo de los adultos, modelos con los cuales identificarse. A menudo se los califica de "marginales", especialmente en Europa occidental, queriendo indicar con eso que no tienen una función inmediata en la sociedad.

Los museos que poseen objetos representativos de la identidad cultural deberían ser lugares donde también se organizaran actividades para la juventud. La mayoría de las encuestas realizadas entre los jóvenes de 12 a 18 años de edad muestran que, por regla general, sólo van a los museos cuando las visitas están organizadas por la escuela.

Para los museos sería una tarea interesante y estimulante preparar actividades que atrajeran verdaderamente tanto a los jóvenes como a los mayores. Podrían hacerlo a través de diversas formas de cooperación con clubes juveniles, como en el ejemplo relativo a la República Democrática Alemana antes señalado, o mediante convenios especiales de interés para los jóvenes.

En la actualidad son muchos los jóvenes que se interesan cada vez más y con mayor conciencia en los problemas relacionados con el medio ambiente, y en el futuro una de las principales tareas de los museos será la de ofrecer una formación en ecología. Esto ya se está llevando a la práctica en algunos jardines zoológicos y museos de historia natural, cuya finalidad educacional es "alentar a la gente a preocuparse por su medio ambiente, hacer que cada persona sea consciente del mundo que la rodea, para lograr así crear una conciencia de conservación."[18]

Es obvia la necesidad de desarrollar una conciencia ecológica, por ejemplo de la relación dialéctica entre las condiciones naturales y el impacto del hombre sobre el medio ambiente. Esto nos lleva inevitablemente a considerar cuestiones como el análisis, la planificación y la toma de decisiones políticas, temas que también están presentes en muchos de los movimientos juveniles en cuyos programas figuran los problemas ecológicos.

Al parecer, numerosos establecimientos vinculados con la historia natural han aceptado este nuevo desafío, pero en cambio otros tipos de museos no han determinado aún cuál debería ser su política al respecto.

"Los museos que han asumido la tarea de contribuir activamente a los procesos de desarrollo en una región o país deben tomar plenamente en cuenta estos problemas ecológicos."[19]

Sin duda, el enfoque ecológico interesará enormemente a muchos grupos juveniles si los temas y actividades seleccionados ofrecen una alternativa respecto de la educación de índole más tradicional. Muchos jóvenes han llegado a alienarse de la naturaleza y la cultura por haber crecido en un medio urbano en rápida expansión y no haber tenido contacto estrecho con adultos. Su identidad cultural es muy débil, pero puede fortalecerse mediante experiencias e información que añadan otra dimensión a sus vidas.

Un proyecto puede comenzar con un bar-parrilla, tal como ocurrió en Randers, Dinamarca. El museo se puso en contacto con un grupo de jóvenes que organizaba una exposición (*When the asphalt starts rolling*) acerca de la ciudad, tal como la ven y la viven los jóvenes en su tiempo libre.[20]

17. Alison Heath, *Bigod's Suffolk, 1173. An object lesson in cooperation*, Londres, 1983 (inédito).

18. Gaye Hamilton, *Zoos as learning places: The Royal Melbourne Zoological Gardens*, Melbourne, 1983 (inédito).

19. *Museums: an investment for development*, París, ICOM (Consejo Internacional de Museos), 1982.

20. Bjørn G. Sturup, *Realization of concepts and goals*, Copenhague, ICOM/CECA de Dinamarca, 1982.



8
San José, Uruguay. La vida cultural de la ciudad encerrada en el museo.

En otros lugares se está tratando de hacer intervenir a los jóvenes en la organización y montaje de exposiciones, lo cual les da oportunidad de colaborar en una actividad útil, con la certeza de que su trabajo será apreciado. El Biologic Collection and Education Center de Copenhague emplea jóvenes como asistentes en los departamentos educativos de varios museos. Además, se han establecido acuerdos para cooperar con una institución social y con centros diurnos de atención permanente donde los jóvenes participan en un taller de preparación de exposiciones y producción de juegos para armar. Así se integran activamente en proyectos con fines útiles que, según la elección del tema, les han de permitir adquirir conocimientos a más largo plazo sobre, por ejemplo, problemas biológicos y ecológicos.[21]

Al intervenir en un proceso activo, los jóvenes adquieren una familiaridad mayor y más duradera con el tema que si hubieran recibido la información pasivamente, reclinados en sus sillones frente al televisor.

El desafío del futuro

La tecnología de la información se está desarrollando a un ritmo vertiginoso. La evolución de las computadoras es particularmente espectacular: en los últimos veinte años hemos presenciado cambios que pocos hubieran considerado posibles en tan breve lapso.

Muchos museos, especialmente en Occidente, ya están utilizando estos instrumentos. La tecnología de las computadoras ha sido sumamente útil en el trabajo de clasificación y, por otra parte, se han realizado experiencias, sobre todo en los museos de ciencias, empleando el video y las computadoras en exposiciones. En algunos lugares ya se han creado incluso clubes de computadoras.

Muchos museos están planeando catalogar sus colecciones con ayuda de bases de datos computadorizados para que sus fondos resulten así mas accesibles. Es evidente que tales registros facilitarán la búsqueda de los datos pertinentes, pero ¿pertinentes para quién? En primer lugar, esos registros serán sumamente útiles para los futuros investigadores, pero de escaso interés para el sector educativo o la mayoría de la población, y nadie espera hoy que los niños o los adultos en general lean obras científicas. Además, un sistema general de catalogación puede compararse con una presentación de museo en la que toda la colección está expuesta en vitrinas, con etiquetas que indican las fechas y demás informaciones.

El empleo de la tecnología de la información también puede considerarse desde el punto de vista de la educación y la información. ¿Qué tipo de información tiene interés en recibir el público en general? Una base de datos construida científicamente puede convertirse en una base de datos accesible al público. En ese caso también puede ser utilizada por las escuelas para obtener información —tal vez a través de la minicomputadora de la clase— sobre un tema que se haya estado trabajando de antemano. En realidad las bases de datos son sólo la primera generación en la evolución de los sistemas de información. Desde el punto de vista de la educación a través de los museos, la gran prueba vendrá cuando las imágenes, el sonido y los datos se combinen en un banco de imágenes. Las escuelas o el público podrán entonces solicitar por teléfono las imágenes o la información que necesiten, y ya no hará falta visitar el museo.

Esta prueba, que es una realidad en el campo de la televisión, el video y la radio, debe considerarse seriamente, a fin de que las diversas posibilidades de información y educación puedan complementarse entre sí. La televisión posee ciertas ventajas obvias, pero los televidentes no dejan de ser espectadores pasivos de una "realidad" bidimensional. Con objetos tridimensionales los museos pueden hacer que el público participe activamente en un proceso que entraña también un contacto social.

Las tecnologías de la información deben ser utilizadas por los museos para analizar problemas complejos y explicarlos al público de manera sencilla y fácilmente comprensible. Los objetos tridimensionales que representan una realidad reducida pueden emplearse para recrear esa realidad como un todo, con la ayuda de los recursos modernos, pero el reencuentro entre el individuo y el objeto original no puede simularse.

A medida que amplios sectores de población posean una mejor educación y dispongan de más tiempo libre, la demanda de museos y otras instituciones abiertas al público tenderá a aumentar. La necesidad de intercambio social y de nuevos procesos didácticos se intensificará también, y es entonces cuando la misión educativa del museo habrá de cobrar especial relieve. En el futuro, la educación no quedará circunscrita a los establecimientos destinados expresamente a tal fin; constituirá un proceso que durará toda la vida y que nos llevará —individual o colectivamente— a los museos, archivos u otras entidades a fin de encontrar la clave de nuestra existencia y crear las condiciones para el cambio. Es un proceso en el cual todos podemos intervenir.

[*Traducido del inglés*]

21. *Biological Collection and Education Center*, Copenhague, 1984.

LA PRÁCTICA: IDEAS Y CASOS



9
Lise Fillmore, educadora del museo, llama la atención de sus alumnos sobre algunos objetos utilizados en uno de los cursos del museo.

Diálogo con los maestros sobre los museos de Nueva Escocia

John Hennigar-Shuh

Director de la Sección de Educación del Museo de Nueva Escocia, donde ha trabajado los últimos seis años. Fundador y director de New Options, una escuela alternativa para los jóvenes de la clase obrera de Halifax, Nueva Escocia, enseñó más tarde en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Dalhousie de Halifax. Forma parte de la Junta Directiva del Canadian Learning Materials Centre y es miembro de la Professional Development and Standards Committee of the Canadian Museums Association. Es autor de numerosos trabajos sobre la educación y los museos.

Uno de los ritos anuales del Museo de Nueva Escocia tiene lugar a finales del invierno y consiste en tratar de planificar por escrito las actividades del año siguiente. Aunque siempre es difícil distraer tiempo de nuestras obligaciones más inmediatas y el trabajo de planificación suele dar origen a quejas y refunfuños, éste es el único momento del año en que estamos obligados a reunirnos entre colegas para examinar a fondo las metas y los objetivos, y los mejores medios de lograrlos a través de nuestro quehacer cotidiano. En medio de nuestro fastidio por las dificultades del procedimiento, aunque sea de mala gana, reconocemos que gracias a ese meticuloso esfuerzo de preparar año tras año el plan de trabajo colectivo hemos ido concibiendo nuevas ideas que nos permiten comprender lo que hacemos y por qué lo hacemos, y por consiguiente revitalizar una y otra vez nuestros programas.

En una de esas reuniones, hace un par de años, los colegas de la Sección de Educación del Museo y yo tuvimos un acalorado debate sobre la formación del personal docente en ejercicio a fin de enseñarles a utilizar el material del museo. Estábamos tratando de determinar si era mejor optar por un trabajo intensivo a largo plazo con pocos maestros o, por el contrario, organizar reuniones de formación menos intensivas con la mayor cantidad de maestros que fuese posible. Según recuerdo, si discutíamos, como lo hacemos a veces, era más para reflexionar a fondo sobre las repercusiones de ambas posibilidades que porque creyéramos que una de esas posiciones extremas monopolizaba la verdad o era más práctica.

En esa oportunidad me mostré partidario de la última solución. Durante el debate, uno de mis colegas, que no compartía mi opinión, me preguntó cuál sería la meta de ese programa y qué esperaba conseguir. Mi respuesta inmediata fue decirle que a mi modo de ver teníamos que organizar un curso básico sobre los museos para cada uno de los once mil maestros y profesores de Nueva Escocia.

El lector tiene derecho a preguntarse si esto es lo que llamamos "nuevas ideas". Es cierto que, por una parte, mi respuesta

era irreflexiva y absurdamente pomposa. Pero, por otra, ponía de manifiesto un aspecto esencial de la evolución y del futuro de nuestras actividades educativas y de la forma en que nuestra sección enfocaba las relaciones con el personal docente. Aunque parezca mentira, sigue teniendo para mí un valor simbólico sobre lo que mis colegas y yo hemos tratado de hacer en los últimos años.

Historia de una educación popular

El Museo de Nueva Escocia ha estado asociado a la enseñanza desde su propia fundación. Si bien el Museo Provincial propiamente dicho sólo data de 1868, nuestra colección se remonta a 1831, año en que el Instituto de Mecánica de Halifax, precursor de los programas de educación de adultos destinados a los trabajadores, inició con fines pedagógicos una colección de especímenes y objetos hechos por el hombre. En 1952 se institucionalizó nuestra relación con el sistema de enseñanza provincial, cuando pasamos a formar parte del Departamento de Educación. En 1965, J. Lynton Martin fue nombrado director del museo. Su concepción y sus ideas estructuraron las líneas generales de nuestro cometido actual en el campo de la educación.

En primer lugar y ante todo, cabe señalar que Lynton Martin consideraba que la principal función de los museos era la educación popular. Más concretamente, sostenía que "el objetivo final del Museo de Nueva Escocia era interpretar la naturaleza como el entorno del hombre y la historia cultural como la historia de sus reacciones al medio [...] para contribuir a que los habitantes de Nueva Escocia se comprendan mejor, comprendan su comunidad y su tierra". Para concretar esta concepción, Martin redactó las descripciones de todos los puestos profesionales del museo; en ellas se exigía que el personal dedicara la mitad de su tiempo a las funciones pedagógicas de la institución. Aunque este principio fue a menudo más transgredido que aplicado, imprimió no obstante una tónica importante a las actividades del museo.

Otro medio por el cual Martin trató de aplicar su concepto de la función educativa del museo fue contratar un equipo competente de educadores profesionales para la Sección de Educación, otorgarles la categoría de conservadores, alentarlos a reflexionar sobre la enseñanza en un museo en lugar de limitarse a la realización de actividades, y fomentar su plena participación en los órganos del museo encargados de tomar decisiones. Es significativo que al jubilarse Lynton Martin en 1983, le sucediera en el puesto de director Candace Stevenson, que había sido conservadora principal de la Sección de Educación.

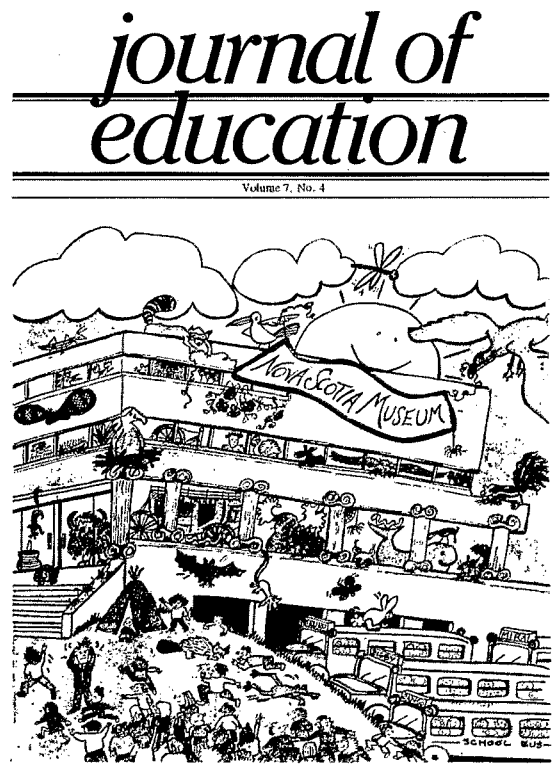
El segundo aspecto importante de la visión que tenía Lynton Martin del papel del museo era su evidente convencimiento de que para que el Museo de Nueva Escocia cumpliera su cometido como entidad provincial, debía descentralizarse en lugar de concentrar todos los medios y actividades en un solo museo sito en Halifax, la capital. En la práctica, la descentralización se tradujo en el complejo actual de veintiún museos diseminados en Nueva Escocia. Significa que dedicamos una proporción considerable de nuestros recursos financieros y humanos a ayudar a museos independientes, locales o regionales. Significa también que, junto con las obligaciones del museo en lo que a la educación se refiere, una parte de nuestro cometido consiste en tratar de ver cómo atender al personal docente y a sus alumnos en toda la provincia. Por lo tanto, no es totalmente absurdo que hayamos empezado por preguntarnos cómo entrar en contacto con cada maestro de Nueva Escocia.

Al servicio de las mayorías

Como la mayoría de los museos, el nuestro siempre ha acogido gustosamente las visitas de maestros, profesores y alumnos, tanto individuales como colectivas. Pero a finales del decenio de 1960, comenzamos a organizar una serie de clases para grupos de escolares. En estas clases, concebidas por educadores del museo y dictadas por voluntarios previamente formados, se daban a los maestros y profesores conocimientos que les permitirían recurrir al material del museo de modo más eficaz que durante las visitas colectivas informales. Muy pronto las clases gozaron de gran popularidad, especialmente entre los profesores de Halifax que se encontraban cerca de la sede principal del museo.

Al mismo tiempo que proseguía la ejecución de este programa, se buscaba la manera de encontrar recursos para facilitar el acceso de los educadores que no podían visitar el museo con sus alumnos. El director opinaba que, independientemente del lugar de la provincia en que enseñaran, era preciso que los profesores pudieran obtener materiales del museo para utilizarlos en el aula. En realidad, cuando yo trabaja como biólogo del mu-

10
Cubierta de la revista *Journal of Education* que fue distribuida a once mil maestros y funcionarios de la administración escolar de Nueva Escocia.



seo a comienzos de los años cincuenta, había participado en la preparación de algunos minidioramas construidos dentro de cajas de madera contrachapadas que se prestaban a las escuelas.

Pero no fue ésta la presentación que adoptamos para los préstamos a las escuelas que comenzamos a idear a finales de la década de 1960. La mayoría de estos juegos de materiales se centran en objetos, colecciones de piezas de museo y especímenes conexos que pueden tocarse, examinarse de cerca, asirse y utilizarse. A menudo, los juegos comprenden material audiovisual o impreso.

Todos estos objetos se empaquetan en cajas de cartón cuyas dimensiones no sobrepasan nunca los 30 × 30 × 40 cm, de tal manera que son portátiles, caben fácilmente en los compartimentos para equipaje de los autobuses y pueden enviarse a cualquier parte de la provincia, o pueden colocarse en el asiento trasero o en el portaequipaje de un automóvil para que los maestros las lleven a las escuelas. Además, son lo suficientemente livianas como para que dos alumnos de primer año las puedan llevar desde la oficina del director hasta el aula.

En un sentido muy concreto, son la cristalización de nuestra obligación de hacer todo lo que esté a nuestro alcance para que los maestros y profesores de toda la provincia tengan acceso al material del museo. Hemos creado también una red de centros de distribución en los museos, las bibliotecas y los centros de materiales didácticos de toda la provincia, de manera que ningún maestro de Nueva Escocia se encuentre a más de 50 kilómetros de una fuente de materiales. Además, se alienta a los encargados de esos centros a dar muestras de inventiva; en efecto, a menudo han encontrado medios ingeniosos para distribuir gratuitamente el material en su región: enviarlo con personas que hacen el trayecto regularmente, confiarlo a conductores de camiones cisterna que transportan gasolina e incluso, en el caso de un centro ubicado en un palacio de justicia, recabando la ayuda de personas de las comunidades aledañas que comparecen por infracciones a los reglamentos de tráfico.

A fines del decenio de 1970, el Museo de Nueva Escocia tenía un programa de préstamos a las escuelas dotado de un sistema de distribución que le permitía ponerse en comunicación con el personal docente de todas las zonas de la provincia. Tenían acceso, gratuitamente, a treinta juegos diferentes con títulos tales como *El equipo de los pioneros, La fabricación de toneles, El diseño de edredones, Los primeros habitantes de Nueva Escocia, Plantas silvestres comestibles, Rocas y minerales, La identificación de las huellas de los animales, La vegetación de los pantanos, La costa rocosa* y *Cangrejos, langostas y camarones.* También estábamos en condiciones de prestar al personal docente una gran variedad de utensilios, especímenes y elementos de equipo.

Facilitar la utilización de los recursos del museo

En resumen, disponíamos de buenos materiales para ofrecer y de un excelente sistema de distribución. Pero la cruda realidad era que los maestros y profesores no utilizaban lo que nosotros estábamos tan orgullosos de poner al alcance de ellos. No estamos diciendo que nadie pidiera prestados nuestros juegos de material didáctico: en efecto, teníamos un grupo de clientes abnegados y su reacción era excelente. Pero cuando empecé a tratar con los maestros y profesores y a hablar con ellos sobre lo que el museo podía brindarles, me encontré con dos tipos de respuestas desalentadoras.

El primer tipo era la que daban los que apenas habían oído hablar del Museo de Nueva Escocia y menos aún de su programa de préstamos a las escuelas. "¿Cómo puede ser que yo no supiera nada sobre esos juegos de materiales? ¿Por qué no los anuncian? Justo acabo de dictar una clase sobre los fósiles a los alumnos de 5.° año y hubiera sido magnífico contar con ese material". Creíamos haber hecho publicidad, pero caímos en la cuenta de que no había resultado demasiado eficaz y que ni por asomo había llegado a ser conocida por el número de maestros y profesores que nos habíamos fijado como meta.

En vista de ello, iniciamos la publicación de un catálogo anual en el que se describen todos los recursos didácticos que el museo pone a disposición del personal docente y que se distribuye en septiembre a todos los maestros y administradores de escuelas de la provincia a través del boletín informativo del Departamento de Educación, *La educación de Nueva Escocia.* Cada año, desde que comenzamos a publicar este catálogo, hemos aumentado en un 25% la distribución de préstamos a escuelas de la provincia; los mayores incrementos se han registrado, con mucho, en los centros de distribución que se encuentran fuera de Halifax. Esto indica, en cierta medida, que hemos avanzado un poco hacia el logro de esa meta que es atender a toda la provincia.

Pero informar sobre lo que poseemos no es más que un comienzo. La otra categoría de respuestas desalentadoras que recibí del personal docente señala que aunque han oído hablar del material que podemos ofrecerles, e incluso han pedido prestado uno o dos juegos, no han pensado cómo utilizar eficazmente nuestros materiales como parte integral de su enseñanza. Así, por ejemplo, un maestro podrá agradecerme la estupenda exposición sobre los pioneros que le hemos prestado. El problema es que el juego sobre los pioneros no fue concebido para ser exhibido en la clase, sino para que los alumnos de nuestras escuelas pudiesen tener un contacto directo con algunos artículos que sus antepasados usaron para sobrevivir día tras día. Entre los objetos figura una bolsa llena de lana cruda sucia, acompañada de cardas y utensilios rudimentarios de hilado y tejido destinados a ser utilizados realmente (se trata de tomar la lana y de cardarla, hilarla y tejerla) para que los alumnos reflexionen sobre estas técnicas, hablen de ellas y empiecen a entender cómo era la vida cotidiana de sus antepasados ya que esa vida forma parte de *su* historia.

Habitualmente los maestros hacían observaciones positivas, pero nos devolvían intactas las bolsas de plástico llenas de lana cruda. Les resultaba difícil imaginar que alguien hubiera hecho figurar expresamente un feo saco de plástico en una exposición sobre la vida de los pioneros, o al menos era eso lo que parecía ocurrir en la práctica.

Este tipo de experiencia puso de manifiesto que había ciertos obstáculos importantes que impedían a muchos maestros y profesores utilizar eficazmente los museos y sus colecciones. El primero y más fundamental de esos obstáculos era que muchísimos maestros no sabían demasiado sobre los museos: qué son, qué hace el personal que trabaja en ellos y qué pueden ofrecer al personal docente. Como escribió un alumno de sexto año para responder a la pregunta "¿qué es un museo?", "hay quienes piensan que es un lugar oscuro y siniestro con telarañas en los rincones donde un viejito jorobado, que es el guardián, golpea con el bastón las manos de los niños que tratan de tocar algo."[1] Sospecho que algunos maestros ponían una etiqueta con la inscripción "no tocar" en la bolsa de lana cruda que exponían en el aula.

1. Jamie Rudderham, "¿Qué es un museo?", *Revista de educación*, vol. 7, n.° 4.

El segundo obstáculo, por orden de importancia, era que la mayoría del personal docente no tenía ninguna experiencia en el empleo de objetos como fuentes de información. Paradójicamente, aunque eran la sustancia de su experiencia, se les había educado como a todos nosotros para que los tomaran tal como son, sin preguntarse más nada. Por consiguiente, no sabían cómo observar críticamente los objetos y especímenes que incluíamos en nuestros juegos y, sin duda, se sentían incómodos cuando trabatan de integrarlos en el contenido de su enseñanza.

Aproximadamamente en la misma época en que yo me percataba de todo esto a partir de mi experiencia con el programa de préstamos a las escuelas, mi colega Mary Herbert sacaba conclusiones análogas sobre el programa de clases que tenía a su cargo. Irónicamente, este programa se veía afectado por su propio éxito. Se había vuelto tan popular que en septiembre, durante el primer medio día de inscripción, quedaba cubierta la matrícula para todo el año académico. Mary tuvo que buscar una fórmula para poder distribuir equitativamente este servicio tan popular y limitado, y tuvo que encontrar nuevos medios para que maestros y profesores pudieran utilizar el material de los museos. Tratando de hacer frente a este problema llegó al firme convencimiento de que la solución estribaba en trabajar con el personal docente para ayudarle a ser un usuario más autosuficiente de los museos y de sus recursos. En nuestras reflexiones y charlas sobre el tema, comprobamos que las barreras que impedían que los maestros y profesores utilizaran por sí solos los museos, sus exposiciones y los servicios que presta el personal eran las mismas que no les dejaban emplear eficazmente nuestros juegos de material didáctico, es decir, que no entendían los museos y se sentían incómodos cuando se trataba de utilizar los objetos como fuentes de información.

El principal objetivo de gran parte de la labor que emprendimos con los maestros y profesores consistió en superar estos dos tipos de obstáculos. En otras palabras, los temas principales de nuestro curso elemental destinado al personal docente fueron dos: "¿Qué es un museo?" y "¿Cómo utiliza usted los objetos en su enseñanza?"

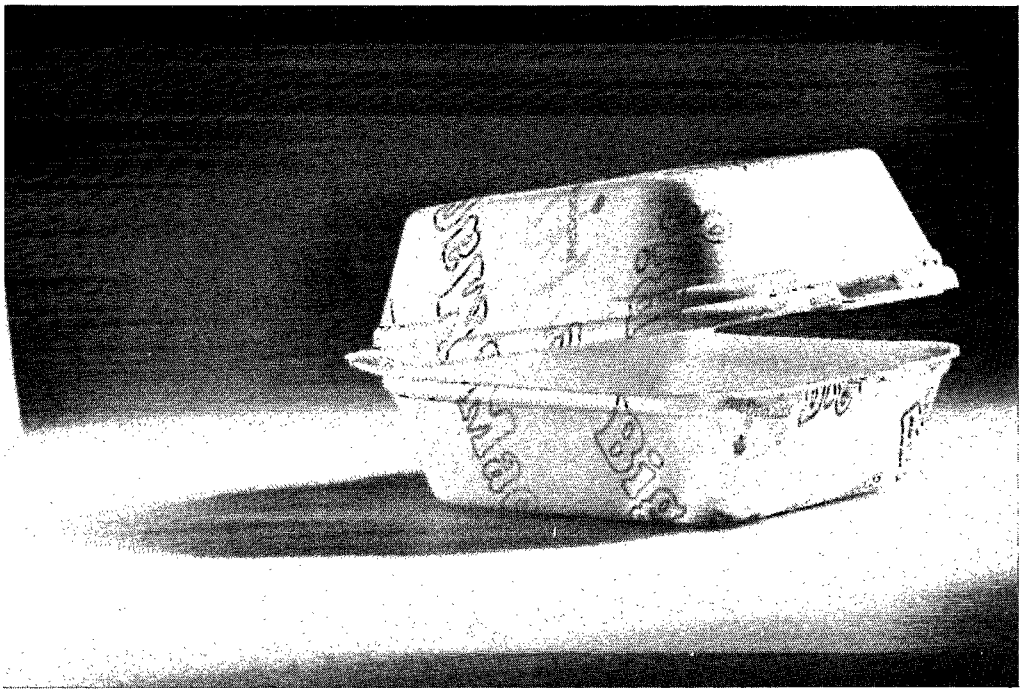
¿Cómo hicimos para dictar este "curso" al público que habíamos escogido? (Puedo garantizarles que ni siquiera sentimos la tentación de buscar una sala de conferencias en la que cupieran 11.000 personas). Nuestras actividades de los últimos tres o cuatro años pueden agruparse en las siguientes categorías.

Cursos para personal docente en ejercicio
Hemos aumentado radicalmente nuestras actividades de formación para personal docente en ejercicio. Al principio nuestro método consistía en organizar cursillos prácticos nocturnos o durante el fin de semana en los museos locales y en invitar a los maestros y profesores a asistir, lo cual quería decir que terminábamos rivalizando con todas las demás cosas que tuvieran la intención de hacer durante su tiempo libre. No era ni demasiado eficaz ni alentador conducir más de 300 kilómetros para organizar un seminario al que sólo asistirían tres personas. Por todas estas razones, cambiamos de método e instamos a los administradores de las escuelas a que incluyeran nuestro cursillo en los programas oficiales de formación para el personal docente en ejercicio, sistema que dio buenos resultados puesto que comenzamos a recibir una gran demanda para este tipo de actividades. Durante un año académico, los miembros de nuestra sección organizaron más de setenta cursi-

11
Este módulo, de la exposición titulada *The amphibians and reptils of Nova Scotia: the private lives of salamanders, frogs, turtles and snakes* (Los anfibios y reptiles de Nueva Escocia: la vida privada de las salamandras, ranas, tortugas y serpientes), incita a los visitantes a observar atentamente las ranas y las tortugas.



12
Cincuenta maneras de mirar el envase de un Big Mac



1. Huélalo.
2. Gústelo.
3. Pálpelo.
4. ¿Hace ruido?
5. ¿Cuáles son sus dimensiones? (Altura, peso, diámetro).
6. Describa su forma, su color y su ornamentación.
7. ¿Puede hacer una descripción que dé una idea clara del objeto a alguien que nunca haya visto el envase de un Big Mac? (Dibujarlo sería útil).
8. ¿Por qué tiene ese tamaño?
9. ¿Todos los envases de MacDonald tienen el mismo tamaño?
10. ¿El tamaño de los envases de MacDonald se ha modificado a lo largo de los años? ¿Va a cambiar con la adopción del sistema métrico?
11. ¿En qué medida la forma del envase ha sido determinada por el material utilizado, el método de fabricación y la función a que está dedicado?
12. ¿Por qué el envase no es completamente blanco (o negro, o púrpura)?
13. ¿Cuál es la función de la decoración?
14. ¿Qué le sugieren las letras?
15. ¿Por qué los símbolos, logotipos y marcas de fábrica son tan importantes en nuestra sociedad?
16. ¿Hasta qué punto el nombre Big Mac refleja las modas de nuestra época?
17. ¿Qué significa la R rodeada de un círculo?
18. ¿Cuál es el material utilizado para fabricar el envase?
19. ¿Qué materia prima ha servido para la fabricación de este material?
20. ¿Se trata de un recurso renovable?
21. ¿Qué revela esto sobre la actitud adoptada por nuestra sociedad con respecto a la conservación?
22. ¿Por qué razón especial se eligió este material?
23. ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas?
24. ¿En qué habría sido diferente el envase si se hubiera utilizado otro material: madera, cerámica o papel, por ejemplo?
25. ¿Qué se deduce, al observar el envase y las letras impresas, acerca de su modo de fabricación?
26. ¿En qué etapa de la fabricación piensa usted que se imprimieron las letras?
27. ¿Ha visto fabricar un objeto de este tipo? ¿Qué le hace pensar esto sobre nuestra sociedad?
28. ¿El envase está bien concebido?
29. ¿Responde bien a los fines para los cuales fue diseñado?
30. ¿Cómo podría ser mejorado el diseño?
31. Si hace veinte, cincuenta o cien años alguien hubiera tenido que diseñar un envase para hamburguesa, ¿cuáles habrían sido las diferencias de concepción?
32. ¿Se consumían hamburguesas en las épocas mencionadas antes?
33. ¿Como será el envase de hamburguesas del futuro?
34. ¿Qué significa el número escrito en la parte interior del fondo del envase?
35. ¿Permite saber dónde se fabricó el envase?
36. ¿Dónde se fabricó el envase?
37. ¿Qué reemplaza este envase?
38. ¿Por qué no contentarse con servir la hamburguesa en un plato?
39. ¿Qué nos indica el envase de Big Mac sobre las personas que lo utilizan, sobre aquellas que lo distribuyen y sobre nuestra sociedad en general?
40. Muestre el envase de Big Mac a tantas personas como pueda en diez minutos. ¿Cuántas no reconocieron el envase? ¿Qué conclusión extrae?
41. ¿Obtendría usted la misma respuesta en Moose Jaw, en Saskatchewan, en Burbank (California) o en Perth (Australia)? ¿Qué revela esto?
42. ¿Cuál es la sede de MacDonald? ¿Qué le sugiere esto?
43. ¿Piensa comer hoy una hamburguesa?
44. ¿Cuántos envases de este tipo se utilizan cada día en América del Norte?
45. ¿Cuál es el tiempo de utilización efectiva de cada envase?
46. ¿Qué se hace con ellos después de haberlos utilizado?
47. ¿Por qué se encuentran envases de Big Mac en las aceras, los parques y las playas?
48. ¿Habría alguna manera de volver a aprovechar estos envases?
49. ¿Hay algo que pudiera remplazarlos?
50. De todos los aspectos del envase de Big Mac, ¿cuál es según usted el más importante y por qué?

Imagine ahora que usted es un envase de Big Mac y escriba la historia de su vida.

llos de este tipo, de los cuales yo mismo me encargué de treinta y ocho y tengo que confesar que por momentos me sentía como un viajante de comercio pregonando las mercancías de los museos.

Redacción de textos de educación museológica destinados a los maestros

En 1982, la Sección de Educación del museo tuvo la oportunidad de redactar, publicar y diseñar un número entero de la publicación del Departamento de Educación titulada *Journal of Education*. Se distribuyó gratuitamente a todos los maestros, profesores y administradores de escuelas de la provincia, lo que nos dio la oportunidad de ponernos directamente en contacto con nuestro público y tratar sobre los museos y la educación. Algunos de los artículos tenían títulos como "¿Qué es un museo?", "Aprenda a enseñar con objetos", "El Museo de Nueva Escocia entre bastidores" y "El museo y la escuela: por una nueva definición de sus relaciones en el decenio de 1980".

Uno de los medios más eficaces que mis colegas y yo encontramos para mostrar al personal docente y los estudiantes lo que pueden enseñar los objetos fue alentarlos a observar crítica y detalladamente objetos ordinarios de hoy, como bolígrafos, vasos de plástico o pañales desechables. Es fácil entonces ayudarles a descubrir todo lo que pueden decirnos sobre nosotros y nuestro mundo las cosas en las que habitualmente no nos detenemos.

La revista incluía una hoja titulada "50 maneras de mirar el envase de un Big Mac" (véase la figura 12), que inicialmente no había sido más que una ocurrencia pero que resultó ser el mecanismo más eficaz que ideamos para cambiar impresiones acerca de la forma de mirar los objetos en un museo.

Nuevo contenido de las clases

En los últimos dos años Mary Herbert ha vuelto a formular casi completamente el contenido de las clases que destinamos a las escuelas, de tal manera que actualmente comprenden muchos más objetos y cada una incluye aspectos destinados a ayudar a los participantes a entender mejor los museos. Además ha alentado a los maestros y profesores a que intenten organizar clases del tipo "hágalo usted mismo", y está preparando nuevos materiales auxiliares para visitas sin guías. El objetivo de todos estos recursos no es sólo que los estudiantes adquieran una buena práctica del museo, sino también ayudar a los profesores a ser más autosuficientes en este sentido.

La promoción constante del programa de préstamos a las escuelas

Uno de nuestros principales méritos, según los profesores de la provincia, es que no nos limitamos a hablarles sobre los museos y la utilización de los objetos sino que también podemos prestarles el material, lo cual les ofrece la oportunidad de poner en práctica el contenido teórico de nuestro curso.

Distribución ampliada de las publicaciones del museo entre el personal docente

Durante años, el museo ha publicado una colección de folletos informativos de cuatro páginas llamados *Infos*, que versan sobre una gran variedad de temas relacionados con la historia social y las ciencias naturales. Hace dos años logramos que se distribuyeran conjuntamente con el boletín *La educación en Nueva Escocia* que publica el Ministerio de Educación. Como ya se ha mencionado, se envía a todos los que trabajan en las escuelas públicas de la provincia. Es otro modo de informar periódicamente a los maestros y profesores sobre temas y problemas del museo.

La planificación de las exposiciones

Un aspecto importante de nuestra labor de educadores del Museo de Nueva Escocia es la planificación de las exposiciones. En efecto, una exposición bien concebida puede ser muy útil para enseñar al personal docente y al público en general cómo funcionan los objetos como fuentes de información e incluso ayudar a dar a conocer a la gente la verdadera naturaleza de los museos. Si bien es un trabajo arduo planificar exposiciones que sean algo más que "libros montados en zancos" y prever etiquetas e indicaciones que dirijan a los visitantes hacia los objetos en lugar de alejarlos, ese esfuerzo adicional puede ser muy provechoso para el público.

Un proyecto de enlace entre el museo y la escuela

En los debates a que me refería al comienzo del presente artículo, yo propugnaba la organización de cursillos elementales para personal docente en ejercicio con el fin de presentar los museos y sus materiales al mayor número posible de sus miembros. Sigo pensando que esas actividades pueden servir de introducción general a los museos pero que, en muchos sentidos, son insuficientes y desalentadoras. En efecto, en una tarde o incluso en un día entero no es posible hacer más que examinar superficialmente los numerosísimos medios a que puede tener acceso el personal docente en nuestros museos. Entonces, junto con Gary Selig, conservador del Museo DesBrisay de Bridgewater, localidad situada a unos 100 kilómetros de Halifax, decidimos crear un grupo de enlace entre el museo y la escuela, integrado por profesores y personal del museo. Optamos por concentrar nuestras actividades en el condado de Lunenburg porque allí se encuentran el Museo DesBrisay y otros cinco museos interesantes y porque nos parecía factible establecer un enlace con las veintiocho escuelas existentes en ese condado. Pero desde un principio consideramos que el "proyecto del condado de Lunenburg" era un modelo que finalmente podía ser útil para los museos y escuelas de otros lugares.

A pesar de que tanto el personal docente como los funcionarios de los museos depararon una cálida acogida a la idea del grupo de enlace, como era de prever no funcionó satisfactoriamente de buenas a primeras. Ante todo, se necesitaron meses para franquear la superestructura educativa y pasar por el superintendente, el supervisor de los planes de estudio, los directores y los profesores, y luego remontar nuevamente la escala, para llegar finalmente a constituir un núcleo de participantes interesados. Tras un comienzo más bien alentador, faltó poco para que se desmoronara todo el proyecto debido a una discrepancia surgida entre el personal docente y la junta de educación sobre la posibilidad de que el grupo se reuniera en horas de clase. Afortunadamente, cuando se planteó este problema ya existían bastantes elementos que hablaban en favor del proyecto y de su utilidad para los museos, el sistema escolar y los participantes, de modo que pudo llegarse a una fórmula conciliatoria.

El grupo de enlace está ahora en pleno desarrollo. Se reúne cuatro o cinco veces por año y cuenta con la entusiasta representación de todas las escuelas y museos del condado, así como con la de la biblioteca regional. Ante todo el grupo ha procurado determinar clara y precisamente lo que los museos del condado pueden ofrecer a las escuelas. Con ese fin, visitamos sucesivamente todos los museos para tener una primera impresión; no nos limitamos a organizar reuniones y charlas sino que participamos directamente en las actividades que cada museo organiza en torno a los objetos.

Gracias a esta participación directa, los miembros del grupo de enlace están descubriendo que los museos del condado contienen muchos más objetos útiles para las escuelas de lo que habían imaginado y sobre esta base comienzan ahora a actuar como enlaces eficaces entre los museos y el personal docente.

Al irse desarrollando el grupo, dos profesores han asumido funciones directivas. Wendy Richardson, bibliotecaria de una escuela y John Croft, maestro en una escuela elemental, forman parte de un grupo de cuatro personas encargado de planificar el programa. Además, los docentes miembros del grupo de enlace informan a los museos sobre la calidad, el alcance y las posibilidades de aplicación de los programas existentes. Asimismo, han alentado a los museos a elaborar nuevos programas y los han ayudado a preparar, poner en práctica y evaluar algunos proyectos experimentales.

Lo que ocurre en el condado de Lunenburg, y que explica el gran interés suscitado por las actividades de enlace, es que ya no se puede determinar quiénes ofrecen y quiénes se benefician de este ejemplo más complejo de nuestro "curso elemental de estudios museísticos". Por consiguiente, al encontrar un modelo que ha comenzado a satisfacer nuestras esperanzas, hemos superado nuestra imagen de marca.

Este grupo de enlace ha estimulado una utilización mucho más activa y generalizada de los materiales del museo dentro del condado de Lunenburg. Pero lo que todavía es más importante es que ha favorecido un nuevo tipo de colaboración entre los museos y las escuelas, que debería seguir siendo fructífera durante muchos años, todo lo cual nos ha dado una nueva orientación y un nuevo medio para cumplir nuestra misión.

[*Traducido del inglés*]

Propuestas para una "visita activa" al Museo de Arte Moderno de París

Colette Banaigs

Diploma superior de la Escuela del Louvre, licenciada en filosofía y estética, profesora de letras e historia. Profesora y responsable de la Sección de Artes Plásticas del Centro Educativo y Cultural de Yerres de 1970 a 1971; directora del Proyecto Artes Plásticas en OFRATEME, 1971 a 1973. Conservadora del Museo de Saint-Denis de 1962 a 1968. Actualmente responsable del Departamento de Actividades Educativas del Museo de Arte Moderno de París. Ha preparado diversos catálogos de exposiciones, escrito numerosos artículos. Ha presentado sus pinturas en numerosas exposiciones individuales y colectivas.

13
En el Artelier, un niño basa su trabajo en el dibujo de la sombra.



El Artelier, que depende del Departamento de Actividades Educativas, está destinado a los educadores del área metropolitana de París y es esencialmente un lugar de experimentación e investigación de las relaciones existentes entre el Museo de Arte Moderno y la enseñanza. Es por eso que las actividades que allí se proponen otorgan siempre una parte importante a la práctica y a los intercambios y se hallan estrechamente ligadas a las obras de las colecciones permanentes y de las exposiciones temporales con un doble objetivo: despertar interés por el arte moderno y estimular la expresión artística personal. Estas actividades se iniciaron en febrero de 1981 bajo las dos formas que habrían de conservar desde entonces: las "visitas activas", de las que vamos a hablar aquí, y las reuniones-talleres de maestros.[1]

Principios rectores

Entre los educadores existe una gran necesidad de iniciarse en el arte moderno. En general desean comprenderlo mejor para así poder a su vez hacérselo descubrir a sus alumnos de una manera que resulte motivadora.

El Artelier tiene su origen en esta necesidad. Se dirige ante todo al educador, tanto a nivel de su formación personal (cultura) como pedagógico (los problemas propios de interesar a los alumnos en el arte moderno). Éste es su primer principio. El educador es, en efecto, el intermediario indispensable entre el niño y el museo, porque sólo él está en condiciones de hacer que la visita se adapte a sus alumnos y de hacer que el trabajo efectuado en el museo se integre de manera válida y duradera en las actividades de la clase. La función del Artelier no consiste entonces en substituir al educador sino en darle los medios para que los alumnos hagan uso del museo y se acerquen al arte moderno. Esos medios y esa ayuda giran en torno a dos grandes ejes: los documentos y consultas personales preliminares a las visitas activas, y las reuniones-talleres en las que los educadores experimentan los pasos que propondrán a sus alumnos.

El segundo principio se relaciona con la prioridad que, frente a la obra de arte, se da a la sensibilidad sobre el conocimiento racional. Artelier no pretende difundir conocimientos, sino suscitar una reacción afectiva. Este enfoque corresponde en realidad a la propia naturaleza del arte, y especialmente del arte moderno, que es un medio de conocimiento sensible. Sentirlo antes de comprenderlo es ser fiel al arte moderno. Esta verdad es válida para todos, adultos y niños, pero mucho más para el niño, cuya sensibilidad es el medio principal de captar el mundo, sobre todo si se trata de niños pequeños. Sólo más tarde, y según la edad, adquirirá conceptos intelectuales, conocimientos y poder de análisis. La comprensión de las obras de arte que seguirá a su descubrimiento afectivo será en consecuencia más fácil y más profunda.

El tercer principio deriva del segundo: para reaccionar de manera afectiva ante las obras de arte es preciso tener una actitud activa. Válido también para los adultos, este principio es absolutamente esencial para los niños. En efecto, el niño sólo se interesa por las realidades sobre las que puede actuar. La pasividad no es su estado natural sino que le es impuesta por el sistema educativo. Si es pasivo, el niño no aprende nada, porque sólo retiene de manera forzada. Si es activo, el niño se siente motivado, su afectividad entra en acción y "se acuerda".

Es por eso que todas las propuestas de visitas activas invitan a los niños a "hacer algo" delante de las obras de arte: responder a una pregunta, dar su opinión, buscar un detalle, escribir, dibujar, jugar, adivinar. Pero no basta que el niño sea activo. Es preciso que sea creador. Ése es el último principio de Artelier y no el menos importante.

Para que el niño se sienta verdaderamente motivado, no basta pedirle que observe y reflexione, sino que es necesario

1. El Artelier se originó en las investigaciones pedagógicas dirigidas a despertar interés por el arte moderno que pude llevar a cabo en octubre de 1980 en el Museo de Arte Moderno de París, gracias a su directora Bernadette Contensou. Es el resultado de una múltiple experiencia personal y profesional como conservadora, profesora de letras y de historia del arte, y pintora. Mi participación como profesora-animadora en el curso para profesores de educación artística del Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia fue también de gran importancia.

que pueda crear y participar. Porque el niño es incluso más creador que activo. La creación es para él una necesidad.

Ésta es la razón de que todas las visitas activas se orienten hacia las posibilidades de expresión personal, ya se trate de sus preferencias ante las obras de arte o de su interpretación personal, ya de traducir sus respuestas en una realización plástica o verbal que ponga en juego su creatividad. Para el niño, la creación es siempre una fuente de placer que marcará definitivamente su contemplación de la obra de arte.

Funcionamiento de las visitas activas

Por lo general están destinadas a los cursos medios de la escuela primaria y a los dos primeros años de la secundaria. Sin embargo, también pueden aprovecharlas los niños de los grados elementales de la primaria o del tercer año de la secundaria si los maestros adaptan el cuestionario y seleccionan las preguntas.

Durante el primer trimestre del año escolar 1982-1983 se ensayó un cuestionario destinado especialmente a los grados elementales. La formulación de las preguntas es sencilla y las sugerencias muy breves. Los alumnos pudieron visitar las colecciones (las históricas, 1900-1940, y las contemporáneas, 1940-1980) y las exposiciones dedicadas a Derain, Modigliani, Cornell y Fernand Léger.

Generalmente, las visitas se realizan todas las mañanas antes de la hora de apertura y también el lunes, cuando el museo está cerrado al público y los niños disponen de él para ellos solos. Cada visita activa consta de varias etapas. El elemento de base de la misma es el cuestionario.

Primera etapa

En cuanto se fija la fecha para una visita activa de su clase, el maestro recibe una serie de documentos, entre otros, un ejemplar del cuestionario, una guía de las salas a visitar con un plano en el que se indican las obras citadas en el cuestionario, y una nota introductoria explicándole cómo se desarrollará la visita y cuál será su función durante la misma.

Segunda etapa

A su llegada al museo los alumnos se dirigen al taller en donde cada uno de ellos recibe un cuestionario, algunas explicaciones y un pequeño material (lápices, papel, cartapacio, etc.). Una animadora de Artelier examina luego con el maestro las propuestas que él ha retenido y le aconseja sobre el desarrollo de la visita en función de sus gustos, de las posibilidades de sus alumnos y del tiempo de que disponen. El grado de intervención de la animadora puede variar considerablemente y ser casi nulo (si el maestro ya ha visitado el museo para preparar su visita o si sabe exactamente lo que desea) o importante si el educador no tiene aún un proyecto definido.

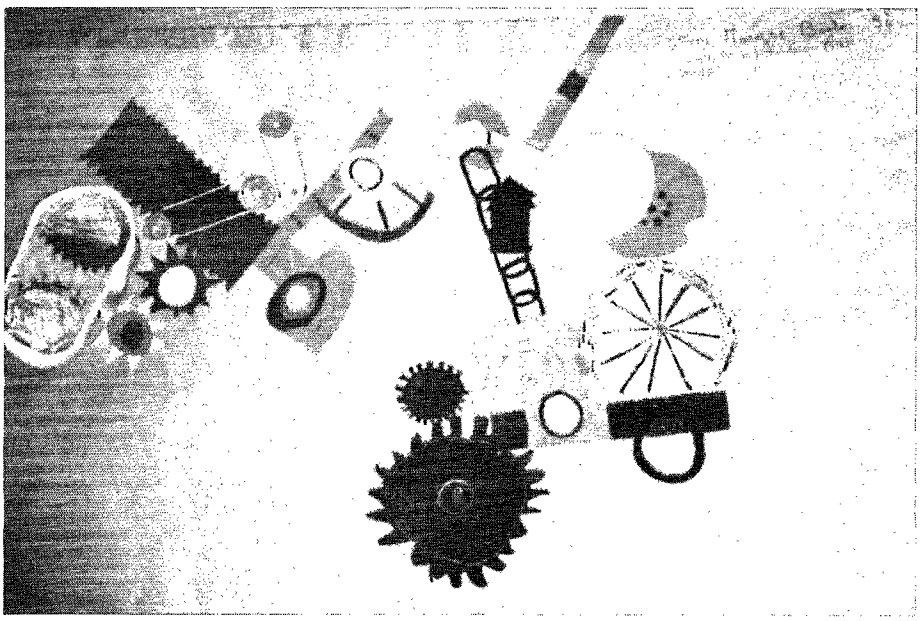
Tercera etapa

En las salas, los niños responden al cuestionario, en el cual se proponen algunos juegos muy simples: identificar un detalle en un cuadro, buscar un objeto, un animal o un color, expresar preferencias o emociones, etc. Esas preguntas se complementan con los dibujos que deberán hacer y con las palabras clave que hay que buscar.

El maestro supervisa el trabajo de sus alumnos, acompañado por la especialista

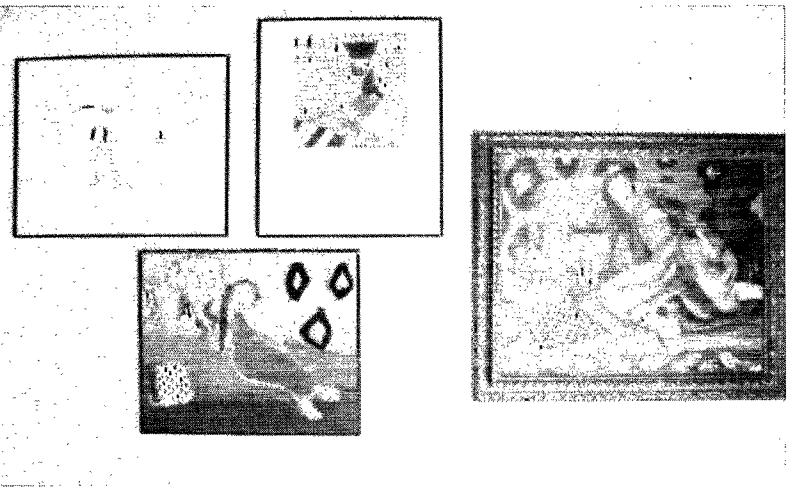


14
Los alumnos muestran las cajas que realizaron después de haber visitado la exposición de Cornell.



15
Una máquina imaginaria. *Collage* colectivo inspirado por la exposición *Fernand Léger y el espíritu moderno.*

16
En la sala dedicada a "las pinturas favoritas", *L'odalisque au fauteuil* de Matisse aparece rodeada de las variaciones realizadas de memoria por tres alumnos.



17
Les clowns de Gleizes y las pinturas imaginadas a partir de sus detalles. Exposición *¡Viva el arte moderno!*



que hace las veces de anfitriona, que ha distribuido los cuestionarios y el material, los ha conducido a través de las salas y está pendiente de que los niños no toquen las obras exhibidas.

Cuarta etapa

En el taller, después de la visita, los niños pueden responder el cuestionario de manera individual o colectiva y dar rienda suelta a su creatividad. Por lo general, también aquí es el maestro el único que orienta el trabajo de los alumnos, asistido por la guardiana que distribuye el material necesario: cola, papel, tijeras, fieltros, carboncillos, lápices de pastel, etc. La animadora de Artelier sólo intervendrá si lo pide el maestro. Algunas de las propuestas que se llevaron a cabo en el taller son las siguientes:

Realizar una creación personal a partir de la sombra proyectada por una escultura, que los niños ya habían dibujado en las salas (véase la figura 13).

Realizar un *collage* colectivo sobre el tema de una máquina imaginaria, partiendo de elementos mecánicos sencillos elegidos por los niños en los cuadros de la exposición *Fernand Léger y el espíritu moderno*, y dibujados en hojas de papel de gran tamaño. Luego se le da un nombre a la máquina e incluso se dan indicaciones sobre su utilización. Pudimos ver así el nacimiento de la "máquina de hacer vino con agua", la "máquina de hacer salir el sol", etc. (véase la figura 15).

Rehacer de memoria el cuadro que el niño había señalado como su favorito. Esta propuesta ha tenido siempre un gran éxito entre los educadores y los niños y ha dado resultados valiosos e interesantes (véase la figura 16). Una misma obra es interpretada de manera totalmente diferente según los niños, ya que cada uno sólo retiene los elementos que le han impresionado más.

Esta forma de apreciar el arte es muy fecunda, ya que se sitúa en el punto en el que la imaginación del artista se encuentra con la del espectador, sobre cuya personalidad arroja luces intensas. El método se aplicó con el mismo interés en los talleres de maestros y en ellos se llegó a conclusiones similares.

Quinta etapa

Otra actividad consiste en efectuar en clase algunas tareas que son demasiado largas como para ser realizadas en el taller después de la visita. Las tareas se basan en las respuestas dadas al cuestionario y tienen en cuenta tanto los textos como los dibujos. Cuando se celebró la exposición Cornell, los niños debían realizar en el taller un *collage* destinado a hacerlos sensibles a la manera de trabajar de Cornell, que creaba un clima poético y extraño mediante una combinación de elementos insólitos recortados de revistas y que evocan un recuerdo o una fantasía. Luego, en clase o en casa, debían realizar con el mismo espíritu una verdadera caja con objetos reales (véase la figura 14). Otros ejemplos de proyectos para realizar en clase son los siguientes: pintar un mundo onírico mezclando el derecho con el revés, como hace Chagall en *El sueño,* y después contarlo por escrito; hacer una historieta con los animales y los objetos encontrados en los cuadros y dibujados en el museo en respuesta al cuestionario.

Los dibujos realizados en el museo y las palabras encontradas ante las obras pueden ser objeto de otras actividades en clase: poemas, historias, pinturas colectivas. La imaginación pedagógica de los maestros puede expresarse aquí con plena libertad. Por eso, recogen cuidadosamente, después de la visita, los cuestionarios contestados por los niños.

Sexta etapa

Los maestros que lo deseen pueden asistir a una segunda sesión del taller. En ella pueden desarrollar más ampliamente un proyecto que les interese o un trabajo iniciado en clase a partir del cuestionario, pero que requiera que los niños vean de nuevo las obras en las salas. Es este caso, los niños tendrán la posibilidad y el tiempo de pintar y modelar, lo que no sucede en la primera visita.

La intervención de la animadora de Artelier resulta entonces más importante. La complejidad de las propuestas formuladas a los niños y el manejo del material (diferentes tipos de pintura o de pasta de modelar) exigen que alguien secunde al educador. Los niños han podido emprender así obras de pintura colectiva que los iniciaron a los estilos *fauve* y cubista y a las transcripciones en modelado de algunas naturalezas muertas.

Los problemas y su evaluación

Son muchos los problemas relacionados con la redacción del cuestionario. Es preciso encontrar formulaciones suficientemente claras y precisas, preguntas que constituyan por sí mismas una lectura de la obra y sean lo suficientemente intere-

santes para llamar la atención, prolongaciones abiertas al mismo tiempo a la comprensión del estilo del artista y al espíritu creador del niño y un itinerario lo más simple y completo posible entre las obras de arte expuestas.

Los problemas relacionados con la participación del educador son también muy complejos. Es preciso que las explicaciones que reciba sean lo suficientemente claras como para poder dirigir por sí mismo las actividades de sus alumnos, y lo bastante ricas y sugestivas como para que encuentre en ellas los temas que lo harán trabajar, a la vez que lo suficientemente flexibles como para que puedan ser modificadas libremente.

Todos los años se efectúa una encuesta entre los educadores pidiéndoles que comuniquen sus impresiones, críticas y sugerencias, las reacciones de sus alumnos y los efectos que esta experiencia ha producido en ellos. Las respuestas recibidas son alentadoras. Algunas dan muestra del interés pedagógico que encuentra el educador en este enfoque del arte moderno: los niños disfrutan mucho con él y se expresan luego de una manera más libre e independiente. Las críticas y sugerencias son igualmente valiosas, pues nos permiten perfeccionar continuamente el cuestionario a fin de hacerlo más operativo y de que la visita resulte mejor organizada.

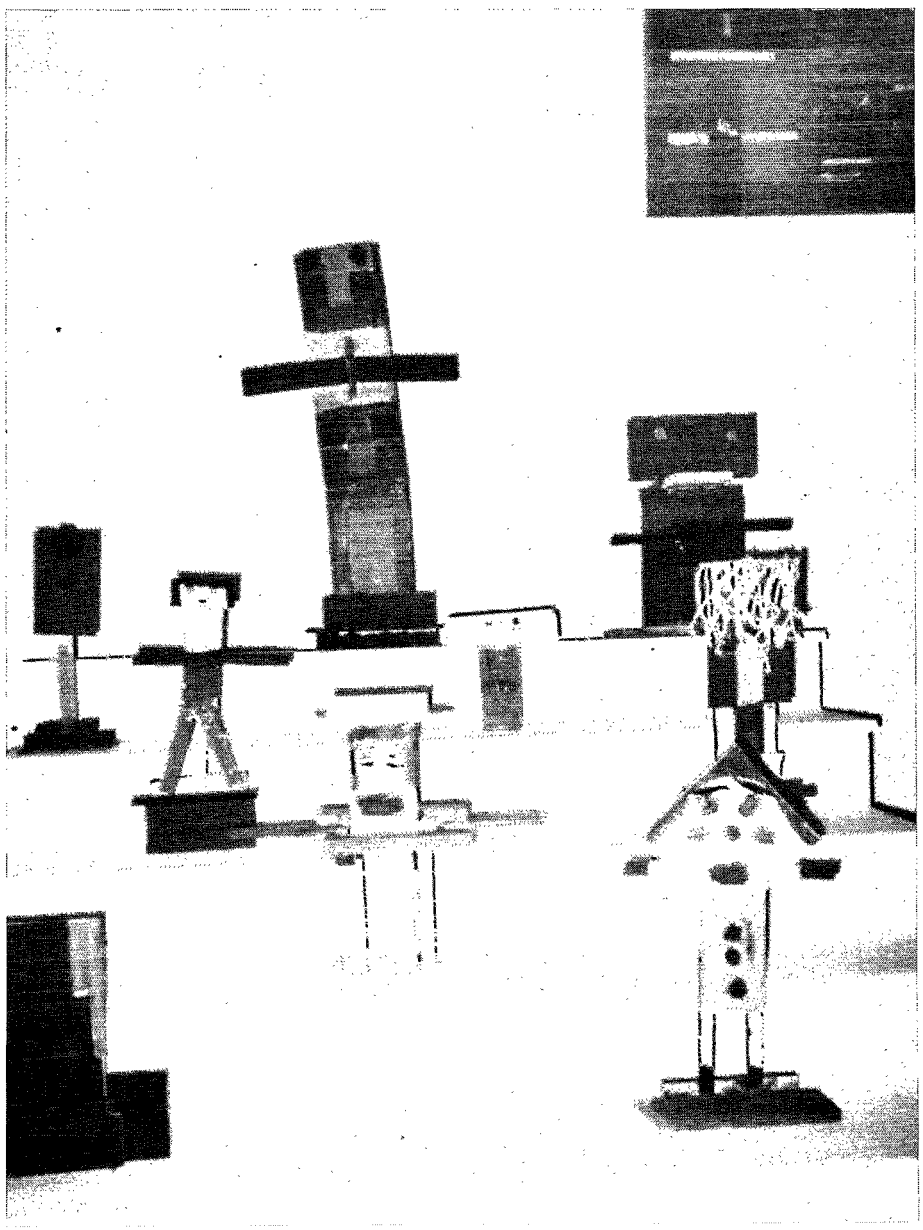
Nuestras propias observaciones nos conducen asimismo a introducir modificaciones. Hemos notado que algunas preguntas son mal comprendidas, que algunos juegos no interesan a los niños, que algunas propuestas resultan mejor que otras respecto de las realizaciones personales, etc.

Sin embargo, no siempre disponemos de todos los elementos necesarios para nuestras investigaciones. En efecto, por lo general los maestros se llevan consigo las respuestas de los alumnos a los cuestionarios y a menudo también los dibujos realizados en el taller, con el fin de proseguir el trabajo en clase. Es cierto que pedimos a los maestros la devolución de los cuestionarios una vez terminado el trabajo en clase, así como los diversos trabajos realizados, pero no todos lo hacen ya que muchos quieren conservar la totalidad del material.

Los principios básicos de las visitas activas se han mantenido inalterados durante años porque responden a una necesidad, tal como lo ha demostrado nuestra encuesta entre los educadores. Algunos métodos han cambiado, sin embargo. Por ejemplo, los cuestionarios se presentan ahora en forma de fichas y los maestros disponen de las correspondientes fichas pedagógicas, lo cual les permite dirigir la visita de una manera totalmente autónoma. Aquellos que desean ahondar aún más su trabajo con el equipo del Artelier tienen ahora la posibilidad de disponer de una serie de tres o cuatro sesiones. A propósito, cabe señalar que en razón de lo reducido de su personal y de sus medios materiales, el trabajo del Artelier es forzosamente artesanal, lo cual nos permite mantener con los maestros relaciones personales sumamente ricas para todos.

A veces sucede que los maestros (y los alumnos) expresan el deseo de recibirnos en sus clases para mostrarnos sus trabajos. Es así como fuimos de visita a una escuela secundaria de Saint-Denis para ver las cajas realizadas por los alumnos después de una visita activa a la exposición de Cornell (véase la figura 14). De allí salimos llevándonos todas las cajas, que los niños nos regalaron con entusiasmo. Pero la mayoría de las veces, lamentablemente, ignoramos lo que ocurre posteriormente en las clases.

18
Alada, la escultura de Alicia Peñalba, aparece entre los trabajos de alumnos y maestros.



Nosotros deseamos que los educadores vengan a nuestras reuniones y participen más activamente en la redacción del cuestionario. Eso será posible cuando el museo posea salas de colecciones permanentes, proyecto en curso de realización que permitirá trabajar continuamente a lo largo de todo un año. Así, estas actividades se integrarán más estrechamente a las otras del Artelier: aquellas que exigen que el propio educador experimente en la práctica y saque conclusiones que más tarde aplicará en clase.

El valor de nuestra experiencia

Todas las visitas activas propuestas desde hace cuatro años han tenido gran éxito, pero desgraciadamente es imposible satisfacer todas las peticiones. Estos cuatro años de experiencia han demostrado que acercarse al arte moderno a través de la expresión personal es eficaz para incitar al niño y al adulto a contemplar atentamente la obra de arte, para liberar al educador de complejos entorpecedores y ayudarle a integrar el enfoque del arte moderno dentro de sus prácticas pedagógicas y para liberar y enriquecer la expresión personal del niño, ya que le permite salir de los temas acostumbrados (casa, árboles, etc.) y descubrir, para expresarse, otras formas, otros signos, otro lenguaje. De esta manera, al dar prioridad a la sensibilidad y a la emoción, las actividades del Artelier actúan como complemento de otras actividades pedagógicas ya existentes orientadas hacia la transmisión de los conocimientos y a una iniciación más respetuosa de la obra. En efecto, es cierto que un acceso total al arte moderno sólo es posible a través de cierta cultura, desgraciadamente selectiva. Pero no es menos cierto que los niños que han venido a Artelier y que, al igual que sus padres, tal vez nunca habían entrado a un museo, han quedado contentos de la experiencia y deseosos de repetirla. Es igualmente cierto que los educadores que deseaban iniciar a sus alumnos al arte moderno, pero no sabían cómo hacerlo, han encontrado aquí el medio de llevarlo a cabo y se han sentido a gusto en el museo.

Los museos tienen el mayor interés en procurar a los educadores y al público escolar una acogida cordial y la oportunidad de participar en actividades que les satisfagan. En efecto, ese público es el público de mañana y el carácter de su primer contacto con el museo será determinante de su comportamiento de adulto con respecto a este museo y al arte que en él se presenta.

¡Viva el arte moderno!

La exposición del Artelier *¡Viva el arte moderno!* que se llevara a cabo entre abril y junio de 1983 presentó algunos de los resultados más significativos de los criterios que propone. Los trabajos expuestos eran por lo tanto muy diversos: respuestas a cuestionarios, grandes paneles, esculturas, historietas, poemas, etc., además de las fotografías que mostraban a maestros y alumnos en diferentes etapas del trabajo en el taller, en las galerías o en clase. Muchos de estos trabajos fueron prestados por las escuelas donde habían sido creados. El objetivo de la exposición no era presentar "el buen trabajo de los alumnos", sino mostrar cuál fue el método seguido por los niños para tratar una obra original (el catálogo describía todo esto para que sirviera de guía pedagógica). Las obras originales estaban también allí.

La primera parte de la exposición estaba dedicada a las visitas activas. El espectador podía seguir el itinerario completo del cuestionario consagrado a las colecciones históricas (1900-1940). Entre las obras originales, *Les clowns* de Gleizes se encontraba rodeada de un conjunto de interpretaciones imaginarias de algunos de sus detalles (véase la figura 17). En la sección dedicada a las "pinturas favoritas", los dibujos y pinturas de los niños rodeaban las obras originales que ellos habían elegido como sus preferidas en el momento de la visita al museo y, como vemos, la comparación no carece de sabor y riqueza, como en el caso de *L'odalisque au fauteuil* de Matisse, dibujada de memoria por tres alumnos (véase la figura 16).

Las visitas activas de exposiciones temporales estaban también representadas: las cajas que fuimos a buscar a una escuela de Saint-Denis después de la exposición de Cornell, con los textos que las acompañaban (véase la figura 14); los *collages* y las joyas realizadas después de la exposición *Fernand Léger y el espíritu moderno;* las múltiples historias inspiradas por *La petite fille en bleu* de Modigliani.

La segunda parte de la exposición estaba dedicada a las "reuniones-talleres de maestros" organizadas alrededor de una obra o una exposición. Allí mostrábamos *Alada,* escultura de Alicia Peñalba, rodeada de trabajos de los maestros y sus alumnos (véase la figura 18). También se presentaban otros ejercicios que mostraban la visión y la interpretación de ciertas obras de arte por niños de diferentes edades, provenientes de establecimientos muy diversos.

La muestra se cerraba con los trabajos realizados sobre la exposición del grupo Cobra, los cuales ilustraban las etapas sucesivas de las reuniones-talleres: el trabajo preparatorio de los maestros y el trabajo de los niños en diferentes momentos. El texto siguiente lo escribió un niño de nueve años después de haber visitado la muestra del grupo Cobra:

Para pintar un cuadro hay que ser libre
y pintar como uno quiere
para que sea impresionante y fantástico.
Hay que decorar el cuadro para que
resulte lleno de imaginación.
Hay que ponerle muchos colores
para que sea raro, gracioso.

Que la exposición se termine así no deja de ser simbólico, si se piensa que los principios del grupo Cobra (libertad y espontaneidad de la expresión personal, riqueza y alegría de la creación colectiva) son los mismos en que se basa el Artelier para que los niños aprecien el arte moderno.

[*Traducido del francés*]



19
Entrada al pabellón Helena Rubinstein a través de una naturaleza muerta.

Una pera y una manzana: explicación de la naturaleza muerta

Rachel Melzer

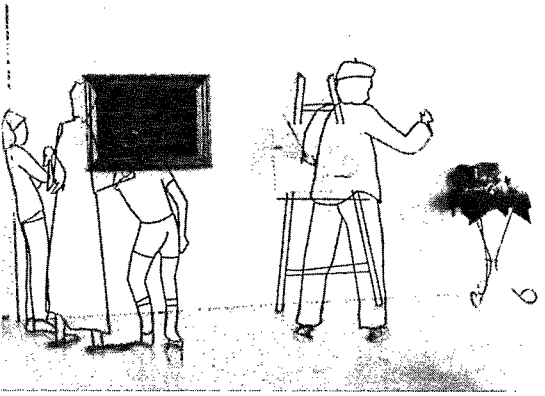
Nació en Israel en 1949. Graduada en musicología y pedagogía especializada en la Universidad Hebrea. Maestría en arte moderno del Instituto de Arte y Arqueología de París. Durante los últimos cinco años ha tenido a su cargo la educación artística de los estudiantes y las actividades de los talleres para las exposiciones didácticas llevadas a cabo en el Pabellón Helena Rubinstein del Museo de Tel Aviv. Conservadora de la muestra *Una pera, una manzana.*

La exposición *Una pera y una manzana,* dedicada a la naturaleza muerta, ocupó de febrero a julio de 1984 la totalidad del pabellón Helena Rubinstein del Museo de Tel Aviv. Didáctica y temática a la vez, la exposición vino a ilustrar la estrecha afinidad que existe entre estos dos enfoques. El tema de la naturaleza muerta se eligió porque está profundamente arraigado en la historia y la enseñanza del arte, y porque vuelve a ser interpretado por los artistas contemporáneos, pero también porque consideramos que podía servir para comprender todo el proceso artístico y creativo. Fue éste, tal vez, el objetivo principal de la exposición didáctica.

Un artista que pinta una naturaleza muerta sigue un proceso de selección de objetos: los tranfiere de su contexto habitual a un nuevo contexto artificial y los dispone de manera diferente. Está en la posición del que elige, cambia y decide, y ejerce un dominio completo sobre la obra de arte (sin dar preferencia a las consideraciones racionales e intelectuales en desmedro de los motivos espontáneos o emocionales).

La exposición se dividió en cuatro secciones. Del ruido de la calle, los visitantes entraban al pabellón a través de un enorme marco que contenía una naturaleza muerta tridimensional (véase la figura 19), pasaje ritual tendiente a diferenciar la realidad cotidiana exterior de la que ofrecía una exposición que presentaba los objetos fuera de su contexto habitual. En uno de los rincones del vestíbulo, se mostraban las tres etapas de la creación de

20
Las tres etapas de la preparación de una naturaleza muerta: preparación del modelo, realización y encuentro con los espectadores.





21
La preparación del modelo explicada en el estilo de las historietas.

una naturaleza muerta: un modelo colocado sobre una mesa, un pintor dibujando el modelo y, finalmente, la pintura acabada rodeada de espectadores. Todo ello estaba representado en tamaño natural, con personajes de alambre y sin notas explicativas (véase la figura 20). Estas tres fases se analizaban con más detalle en la sala siguiente. Con claro sentido didáctico, allí el visitante podía seguir de cerca la preparación del modelo, la ejecución de la obra y el encuentro de los espectadores con la obra acabada.

Preparación del modelo

Para ilustrar esta etapa, se utilizó una serie de grandes fotografías en blanco y negro que mostraban al pintor en el momento de preparar los objetos de una naturaleza muerta, al tiempo que explicaba a dos niños por qué elegía esos objetos y por qué los disponía de una manera determinada. El texto, simple y en grandes caracteres, aparecía dentro de globos como en las historietas. El artista ensayaba diversas composiciones: movía el modelo hacia la ventana (para que el panorama exterior se añadiera al cuadro) o sentaba a una mujer junto a una mesa. La gran foto que completaba la serie mostraba todo el estudio que, además del modelo preparado, contenía otros objetos del artista distribuidos al azar. Entre diversos marcos de madera, el visitante debía seleccionar el que consideraba más adecuado y decidir qué objetos de la habitación se incluirían en el cuadro y cuáles se omitirían (véase la figura 21).

El taller de un pintor holandés del siglo XVII, reconstruido a escala natural a partir de un cuadro de Vermeer, añadía otra dimensión a esta etapa de preparación. El visitante podía sentarse en la silla del artista y verse a sí mismo pintando el modelo. En lugar de una tela, tenía ante sí un tablero con conmutadores eléctricos que le permitían iluminarlo según su preferencia: luz de una vela, luz de una lámpara en el techo, luz de una ventana situada al este, etc. Este ejercicio ponía de manifiesto la importancia de la luz en la preparación del modelo.

La ejecución del modelo

Después de las fotos que ilustraban la preparación del modelo, se presentaba al visitante el modelo original, colocado sobre una mesa en el medio de la sala. Junto a él estaban las interpretaciones de varios pintores y fotógrafos, de una escultora y de algunos niños. El visitante advertía de esta manera cómo se puede llegar, a partir de un punto común, a resultados totalmente diferentes en cuanto al estilo y al medio de expresión (véase la figura 23).

El encuentro del espectador con la obra acabada

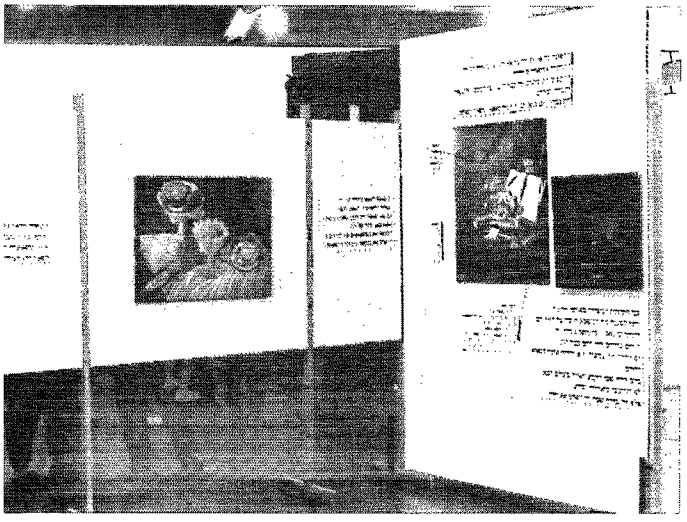
En esta sección tuvimos en cuenta los principales problemas que enfrenta el espectador cuando observa la obra acabada.

Ante todo, la manera como un espectador percibe una obra de arte depende en gran medida de su cultura y de factores tales como el tiempo, el lugar y los conocimientos. Cuanto más cerca estén la cultura y la experiencia del espectador de las del artista, mejor será su comprensión de la obra. Este aspecto se ejemplificó por medio de una naturaleza muerta del siglo XVII del tipo *vanitas*. Cada elemento del cuadro fue analizado y resultó evidente que un espectador del siglo XVII habría captado inmediatamente el significado total de la obra. A su lado, se presentaba una naturaleza muerta de un artista israelí donde las frutas pintadas están en directa relación con la fiesta judía de los Tabernáculos, aspecto que el espectador familiarizado con esta tradición podía captar de inmediato (véase la figura 22).

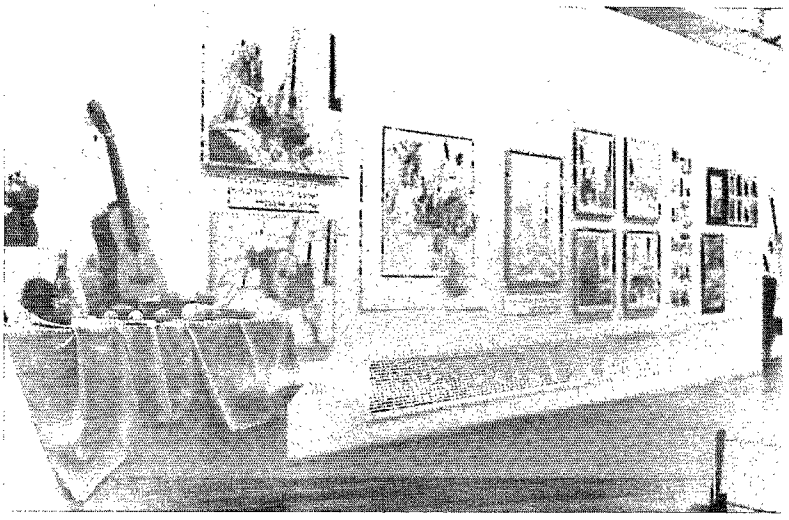
Del encuentro del espectador con el cuadro surge una segunda cuestión: ¿Hasta qué punto el observador participa y actúa en el proceso de comprensión? En esta exposición se esperaba que el espectador relacionara su mundo de conceptos y experiencias con la obra que observaba. Había a menudo una discrepancia entre el objeto pintado y los de su vida cotidiana, ésa era la brecha que le tocaba colmar. El proceso se desencadenaba con una serie de pinturas, esculturas y fotografías de frutas. Estas obras representaban distintos enfoques de artistas diversos y exigían del espectador una observación activa para vincularse precisamente con sus aspectos diferentes.

En la sala siguiente se exhibían naturalezas muertas de artistas del siglo XX. El espacio que les estaba reservado variaba según los temas que presentaban: obras que utilizaban la naturaleza muerta como punto de partida para tratar diversos problemas pictóricos; naturalezas muertas con una figura humana, una ventana y un panorama; obras que aislaban, agrandaban y alteraban el objeto particular; obras en que el tema era el objeto mismo en cuanto tal y no su representación (el objeto desmontado, reconstituido, comprimido o bien un conjunto insólito de

22
El encuentro de los espectadores con la obra: dos ejemplos de obras pertenecientes a culturas diferentes.



23
Las diversas posibilidades de realización del modelo final.



diversos elementos y, por supuesto, los *ready-made,* es decir los objetos presentados sin ningún tipo de tratamiento).

Por último había obras de artistas contemporáneos donde se abordaba la naturaleza muerta de una manera completamente nueva. Estos artistas ampliaban el alcance de sus temas y los desarrollaban en direcciones nuevas e inexploradas.

También se presentaban obras que aludían a naturalezas muertas de artistas famosos, constituyendo así una suerte de comentario, un "arte sobre arte". En total, las dos salas contenían aproximadamente setenta obras de pintura, grabado, escultura y fotografía.

La última sala se destinó a talleres preparados para grupos escolares (alumnos de 6 a 17 años) donde se trataron ciertos problemas particulares planteados por la naturaleza muerta. A veces se centraban en torno a un modelo preparado por los alumnos, a quienes correspondía analizar sus diversos aspectos, tales como la composición, el juego de la luz y de las sombras, el color, etc. Otras actividades eran más estrictamente creativas y consistían en añadir un elemento que faltara en el modelo original o en la modificación de un objeto.

Otro punto de partida era la reproducción de una pintura de un artista famoso: el grupo debía transformarla en escultura añadiéndole una figura compatible con el modelo. El tema de otro taller fue la relación entre la naturaleza muerta artística y la naturaleza muerta que se utiliza en la fotografía comercial. El guía analizaba la significación y el contexto en cada caso y pedía a los niños que crearan nuevas composiciones; para ello tenían a su disposición una gran variedad de materiales y se les permitía llevar a la escuela sus trabajos.

Por una presentación teatral

En busca de nuevos métodos de enseñanza no convencionales, decidimos tratar de combinar el teatro con la enseñanza artística. A tal efecto, nuestro equipo de guías presentó un espectáculo de pantomima de veinte minutos. Utilizando frutas y otros objetos de tamaño más grande que el natural, imaginamos una presentación humorística y colorida de los principales problemas de la naturaleza muerta: las funciones de los objetos, los problemas de las luces y las sombras, el color, la composición, el paso de dos a tres dimensiones, los objetos inanimados frente a figuras en movimiento (un pájaro en una naturaleza muerta).

Para este fin se había reservado una sala especial que daba cabida a ochenta personas sentadas y la pantomima se representaba dos veces por día para deleite de niños y adultos. La pieza servía de introducción a la muestra e incluía diapositivas de algunas de las obras expuestas. En este primer encuentro con el tema de la naturaleza muerta, desfilaban ante el público manzanas, una banana, uvas, una botella de gran tamaño y diversos bastidores, según se los iba preparando para la pintura. Un pájaro aleteando en el escenario quebraba la paz de los objetos inanimados; la botella era demasiado alta para la composición y exigía un bastidor diferente. Unos tras otros se iban proponiendo diversos fondos (un bosque, un pueblo, etc.) y se juzgaba si convenían o no al cuadro. Todos estos movimientos estaban acompañados de música pero, tal como corresponde al género, no había ninguna explicación verbal.

Luego, cuando recorrían la exposición con su guía, muchos de los niños recordaban escenas de la pieza y las relacionaban con las obras expuestas. Además de entretener y de destacar aspectos significativos de la exposición, la pantomima permitía que los niños tomaran conciencia de la importancia de la atención y la observación.

Conclusión: la presentación didáctica y sus límites

Toda exposición didáctica tiene sus fines específicos y también los problemas consiguientes; al preparar esta exposición nos esforzamos al máximo por resolver la mayoría de ellos. Hemos tratado de impedir que la tesis didáctica que le da su fundamento se convirtiera en el factor dominante y que las obras de arte fueran sus meras ilustraciones. Por esta razón no incluimos reproducciones en la exposición ni pretendimos tampoco poder explicar enteramente el proceso creativo al estilo "Todo lo que usted quería saber sobre. . ". Nuestras aspiraciones eran mucho más modestas: explicar solamente lo que puede explicarse y observarse.

Lo esencial del trabajo preparatorio consistió en hallar los medios didácticos apropiados y repartir acertadamente el espacio disponible. Intentamos prever el avance de los visitantes según un itinerario donde los objetos expuestos estaban presentados de manera consecutiva y lineal, acompañados de explicaciones.

Estas secciones estaban yuxtapuestas a otras donde los objetos se presentaban de manera simultánea y sincrónica. Resolvimos el frecuente dilema de las leyendas explicativas omitiéndolas siempre que fue posible. Cuando una leyenda era indispensable, tratamos de que fuera breve y directa, y que estuviera escrita con caracteres grandes, a fin de no perturbar al observador. La información complementaria se incluía en el catálogo de la exposición.

En la sección didáctica, logramos presentar otros aspectos de la naturaleza muerta analizando un modelo fácilmente transformable, pero sin perdernos en conjeturas sobre las intenciones del artista. Se dispusieron también espacios de trabajo para desarrollar el sentido de participación de los niños. El joven visitante podía tomar parte en diversos ejercicios y, de esta manera, acrecentar su conocimiento de los problemas que debe enfrentar todo artista (véase la figura 24).

24
Espacios de trabajo en la exposición didáctica: composición, color, etc.

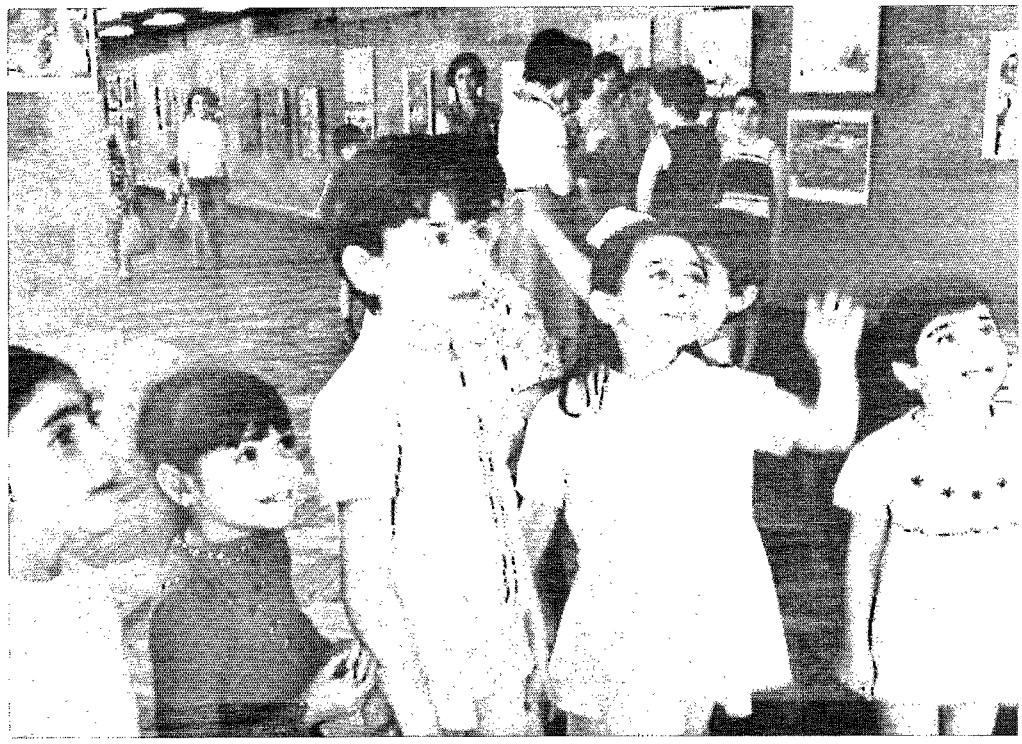


Sin renegar de los fines didácticos que constituían nuestra meta principal, tratamos de que el visitante tuviera un encuentro directo y espontáneo con la obra de arte, sin interferencias indebidas. Lo logramos gracias a la separación que establecimos entre la sala general de exposición y el sector estrictamente didáctico. Al seleccionar las obras de arte, consideramos a la vez sus valores artísticos y didácticos. Nuestro punto de vista era que una obra de arte de calidad tiene siempre un valor didáctico, aun cuando no pueda explicarse de un modo inmediato.

La sección didáctica de la exposición se dirigía especialmente a los niños y los jóvenes, para quienes se organizaron los espacios de trabajo y la pantomima. Sin embargo, la exposición atrajo también a gran número de adultos (y no necesariamente los adultos que acompañaban a los niños). Muchos de ellos se detenían en los espacios de trabajo y leían los textos que acompañaban las obras. Algunos reconocieron que habían acogido con ciertas reservas un tema tan característico del academicismo y de las tendencias conservadoras, pero que había sido para ellos una agradable sorpresa encontrarse con una exhibición llena de vida y dinamismo, digna de una segunda visita.

El secreto de una exposición didáctica reside tal vez en el justo equilibrio entre la presentación del arte y la de las explicaciones sobre el arte. Cuando se logra la combinación adecuada, la reacción del observador es inmediata y espontánea.

[*Traducido del inglés*]



25
CENTRO NACIONAL DE ARTE DE LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES, Eriván. La atmósfera es siempre muy animada en la galería de pinturas, que recibe cientos de visitantes cada día.

Un centro de creación infantil en Eriván

Konstantin Sergeevich Mezhlumyan

Periodista y crítico soviético nacido en 1946. Trabaja actualmente en el Centro de Información del Organismo de Derechos de Autor de la URSS (Moscú). Es autor de diversos artículos sobre la literatura y el arte soviéticos, así como sobre la cooperación cultural internacional.

Si una obra de arte no se juzga con mayor o menor indulgencia según la edad del artista, ¿por qué tener entonces una actitud condescendiente con los niños? Genrikh Igityan, director general del Centro Nacional de Arte de los Niños y los Jóvenes de Eriván, trata los dibujos de los niños como lo haría con el arte de los mayores, ya que en su opinión el arte infantil tiene una originalidad profunda, una pureza que sólo resuena en la voz de los jóvenes.

Muchos artistas vienen al centro para escuchar esa voz, que alguna vez fue también la suya, y se sorprenden cuando no sólo descubren inusitadas combinaciones de colores, temas y formas sino también materiales insólitos.

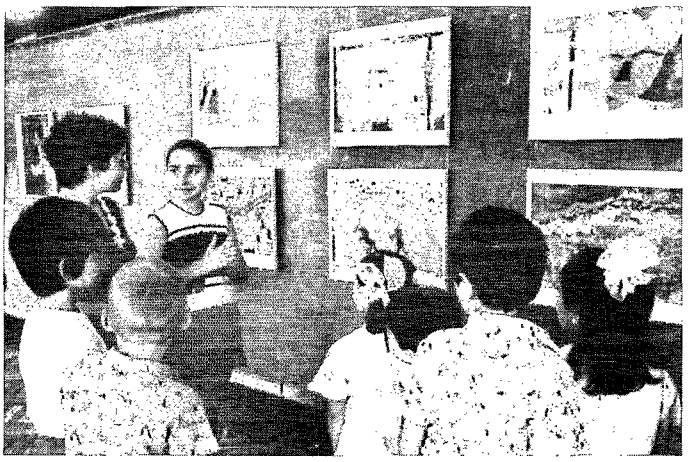
¿Ha visto usted alguna vez un mosaico hecho con fósforos o una máscara decorativa hecha de soga? Las cosas que los adultos suelen considerar como un simple juego son en realidad algo muy serio para los niños.

"¿Por qué la mujer de tu dibujo tiene brazos y piernas tan largos?", le preguntaron una vez a un niño de cinco años. "Suponga usted que no tuviera ni brazos ni piernas. ¿Cómo haría entonces para trabajar, caminar y comer? ¡Lo más importante son los brazos y las piernas! ¿Cómo se podría vivir sin ellos?", respondió el pequeño filósofo.

Hace tiempo que el mundo descubrió la belleza de la pintura infantil. Fue en el siglo XIX que Corrado Ricci en Italia y Georg Kirschensteiner en Alemania comenzaron a reunir y estudiar las pinturas de los niños, y a formar las primeras colecciones. Más o menos en la misma época, el arte infantil cautivó la imaginación del gran escritor ruso León Tolstoi, que organizó clases de arte para los niños campesinos de Yasnaya Polyana. Desde entonces se ha desarrollado en muchos países el interés por las pinturas de los niños y se han organizado colecciones de arte infantil.

Una educación artística completa a través de una galería de obras de arte infantiles

Nadie, sin embargo, había organizado un programa de educación artística general como el que hace quince años concibieron Zhanna Agamiryan, una joven maestra de Eriván, y su marido Genrikh Igityan, crítico de arte. Ellos no se resignaban a la suerte que corrían las pinturas de los niños, tan efímera como la de las mariposas. Incluso las mejores, aun aque-





26
La joven pintora Miriam Gevorkyan habla de sus obras a los visitantes de la galería.

27
La galería realiza intercambios de exposiciones con muchos países extranjeros. En Eriván se reciben dibujos de niños de todas partes del mundo e incluso algunas colecciones han sido donadas a la galería. En la fotografía, el director del centro, Genrikh Igityan, y su colaboradora, A. Arutyan, examinan los dibujos enviados por niños austríacos.

llas que descollaban momentáneamente en una exposición circunstancial, terminaban guardadas en carpetas polvorientas o arrojadas a la basura. Preservar para siempre el mundo maravilloso nacido de la imaginación infantil, ése fue el objetivo que se propusieron Zhanna Agamiryan y Genrikh Igityan, partiendo del principio de que algunos de esos niños podían convertirse algún día en artistas famosos.

¿Quién renunciaría hoy a la posibilidad de ver los dibujos de infancia de Leonardo da Vinci o de Rubens, si hubieran sobrevivido?

La idea de una galería permanente de dibujos infantiles contó con el apoyo de las autoridades municipales, que facilitaron con este fin un edificio situado en el centro de Eriván. Los niños se pusieron inmediatamente a dibujar y a modelar y comenzaron a llevar sus trabajos a la galería, para gran satisfacción de sus organizadores, porque si las posibilidades de seleccionar eran más amplias, el valor artístico de las colecciones sería mayor.

La galería estaba tan atestada de visitantes los días laborables como los festivos. "¡Pero yo también puedo hacer eso!", exclamaban los niños y niñas que nunca habían tenido en sus manos un pincel al ver las pinturas de los otros chicos de su edad. En el camino a casa, el cielo, los árboles, la gente, todo comenzaba a convertirse para ellos en forma y color. No creo exagerar si digo que actualmente todos los niños de Eriván pintan.

Los adultos piensan que es indispensable familiarizar a los niños con el arte para enseñarles a ver el mundo que los rodea. Los niños ignoran todo eso y por eso su arte es espontáneo. Los adultos reconocen que es importante no ahogar la creatividad en un niño. Los niños no se pierden en consideracciones y dan rienda suelta a su individualidad.

El niño dibuja la hoja de un árbol y la pinta de rojo.. "¡No debes hacer eso! ¡La hoja es verde!", le dicen. Sin embargo los adultos podrían muy bien ahorrarse ese tipo de consejos, no sólo porque en otoño las hojas son rojas, sino sobre todo porque al niño escoge el color en función de su propia visión, de acuerdo con sus gustos y sus deseos.

¡El derecho a dibujar su propia hoja! Zhanna Agamiryan nunca pudo soportar la violación de este derecho del niño. Lo defendió en sus viajes por pueblos y aldeas de Armenia, donde el arte infantil florecía y donde comenzaban a organizarse exposiciones tanto temporales y permanentes como individuales y colectivas.

Actualmente, los niños de toda Armenia tienen la oportunidad de comparar sus dibujos. El número de talleres de arte se ha duplicado en la república. Prácticamente, cada escuela cuenta hoy con un club de arte. Una de ellas combina la capacitación profesional con la formación artística, y los niños han llegado a dominar con entusiasmo las técnicas de la cerámica: el modelado, la cocción y el barnizado. Al desentrañar los misterios del trabajo en cerámica, estos pequeños grandes inventores han descubierto sus propias líneas, formas y colores. Las cerámicas y demás objetos de madera y otros materiales se han ganado ya un lugar en la galería, aunque originariamente hubiera sido concebida para rescatar del olvido la belleza creada por los niños y conservar sus dibujos.

La galería y sus funciones

Las pinturas expuestas en la galería están divididas en tres secciones: la nacional, la soviética y la internacional. El "tesoro" de la galería está integrado por las obras de arte infantiles que han resistido la prueba del tiempo. Esto permite observar el desarrollo artístico del niño. Por ejemplo, Armen Khachaturyan, de cinco años, co-

menzó pintando con tizas de colores el pavimento de la plaza central del pueblo, durante las tradicionales competencias artísticas anuales. Un año más tarde se exponían sus primeras *gouaches* y se las incluía en el tesoro de la galería. Al año siguiente hizo un trabajo de bordado de tanta calidad según los especialistas que mereció ser exhibido en el Museo de Arte Moderno de Eriván.

La galería ha reunido más de cien mil obras de arte provenientes de todos los rincones de la Unión Soviética y de noventa países de Europa, Asia y América.

De todas partes llegan a Eriván dibujos infantiles y propuestas para intercambiar exposiciones. La galería se preocupa por desarrollar constantemente las relaciones internacionales, lo cual permite a su personal mantenerse al corriente de la evolución del arte infantil en muchos países del mundo. Por ejemplo, desde hace muchos años la galería coopera con el Brooklyn Centre of Children's Art en la organización de exposiciones en Eriván y Nueva York. Las obras de los jóvenes artistas armenios se han presentado en Dinamarca, la India, Portugal, la República Federal de Alemania, el Japón y otros países, mientras que en Eriván se han expuesto colecciones extranjeras, algunas de las cuales han sido donadas luego a la galería. Por regla general las exposiciones se realizan una vez al mes, y ya se han organizado más de cien, entre ellas *Dibujos de niños de Armenia, Georgia y Azerbaidzhan, Dibujos de niños de Leningrado, Dibujos de niños de Inglaterra, Dibujos de niños de Viet Nam, Canto a nuestro país, Dibujos de los más pequeños, Ar Aitayan, 11 años: muestra individual.*

El problema que se nos plantea a menudo es si desde un punto de vista pedagógico puede considerarse bien fundada la organización de exposiciones individuales de los niños. En efecto, se trata de seres cuya personalidad se encuentra todavía en formación y, por supuesto, lo primero que hay que tomar en cuenta es el aspecto educativo.

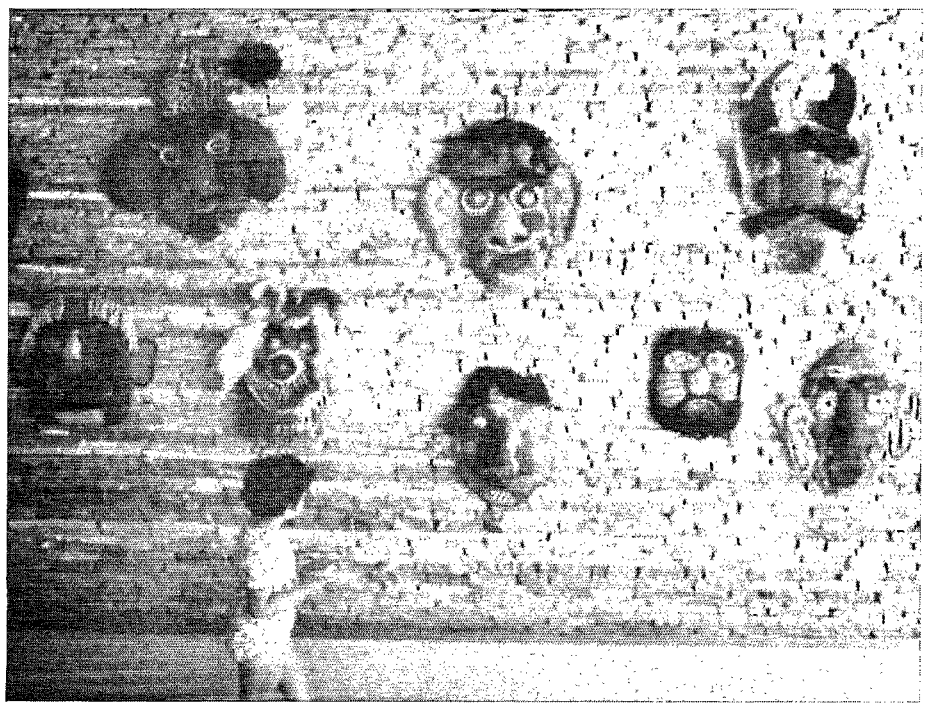
Cualquier chico entre 3 y 16 años puede ser elegido para una exposición individual ya que, según Genrikh Igityan, es importante despertar en el joven artista un sentimiento de responsabilidad hacia el público y darle además la sensación de que él mismo es un visitante de su propia exposición. Esto tiene sentido ya que es difícil hablar de arte incluso con los niños más dotados. Al respecto, y pese a los tesoros que contienen, a veces los museos no prestan ninguna ayuda. Sin embargo, es importante hablar de la belleza con los niños porque aprender a apreciarla es parte de la educación artística. En Eriván, la discusión con los niños está centrada en sus propias obras, algo que ellos pueden comprender realmente.

Esto no significa que los niños estén aislados de las obras de arte de los adultos o de los grandes maestros, ya que se intenta familiarizarlos con las obras clásicas y contemporáneas. En Eriván se piensa que la transición entre percibir la creatividad del niño y comprender el arte profesional debe ser moderada y gradual, de forma que se cree en la mente del niño un vínculo firme entre lo que es el arte "de los grandes" y el arte "de los chicos", gobernados básicamente por idénticos principios. Si muchas veces se piensa que el arte infantil no es más que un juego, y sólo el arte profesional es arte de verdad, la galería de arte del centro de Eriván da a los niños la oportunidad de ver que los adultos toman muy en serio el arte infantil.

Se familiariza a los niños con las obras maestras de la antigua miniatura armenia y se organizan visitas a la Galería de Arte Estatal, al Museo de Arte Moderno de Armenia y a los talleres de los artistas. El centro organiza exposiciones de reproducciones de las obras de los principales pintores y coordina encuentros entre los niños y los artistas contemporáneos.

El arte abre a los maestros y educadores un camino hacia la mente de los niños y constituye un medio ideal de formar su visión del mundo. Es en realidad en las galerías de arte y en los encuentros con los artistas que los niños llegan a comprender y apreciar las obras de arte. Es allí que los especialistas ayudan a los niños a combinar el placer de contemplar con la práctica de la evaluación de las calidades y particularidades artísticas de las obras de arte.

El experto en arte transforma en conocimiento la emoción que suscita una pintura o una escultura y contribuye a formar en el niño el sentido de la composición, la proporción y la armonía. Cuando los niños visitan las galerías y escuchan las explicaciones de los especialistas, revelan una percepción aguda, un juicio maduro y una comprensión profunda de los problemas que entraña una obra de arte.



28
Exposición de máscaras realizadas por jóvenes escolares.

El Centro de Arte de los Niños y los Jóvenes

Con el transcurso del tiempo, la galería del centro de convirtió en el Museo de Arte Infantil. Los fundadores del centro habían previsto esta evolución y estaban dispuestos a asumirla. Por su parte, el gobierno armenio facilitó al centro algunos edificios suficientemente espaciosos situados junto a los locales primitivos. El resultado fue un singular complejo que permitía presentar el arte infantil en todas sus formas. Esto es lo que escribía su cofundadora, Zhanna Agamiryan, poco antes de perder la vida en un accidente aéreo: "Si llego a la vejez, probablemente me veré ayudando a algún joven director a seleccionar las mejores obras características de los años 1970-1980. El excedente se almacenará en algún lugar espacioso o se reproducirá en microfilmes. Pero, ¡quién sabe! La galería muy bien podría convertirse en museo y, más aún, el museo a su vez podría ampliarse hasta llegar a ser todo un complejo; un vasto centro de arte infantil con grandes instalaciones de depósito y una verdadera estructura de museo. Los niños tendrían así su propia galería de arte, una galería de arte infantil. Tendrían su propio ambiente alegre y maravilloso, pensado y realizado precisamente para ellos. Está en nuestras manos hacerlo realidad".[1] Ella no estaba lejos de la verdad. El Centro de Arte de los Niños y los Jóvenes se inauguró hace ya cinco años. "Las escuelas no siempre tienen maestros con suficiente experiencia, y menos aún profesores de dibujo con talento", explicaba Genrikh Igityan. "Además, los talleres de arte instalados en los centros de jóvenes pioneros no reciben a los escolares más pequeños, ya que no tienen la edad exigida. Nuestro centro pretende llenar esa laguna". En el centro el niño se inicia en todos los tipos de artes plásticas, como es natural, ya que su talento es en principio multifacético. El centro comprende también varios talleres de teatro donde los niños pueden expresar su interés por el arte dramático, la pantomima, el teatro de sombras, la comedia musical y los espectáculos unipersonales. El centro también cuenta con diversos grupos musicales y de danza, talleres de pintura y de artes decorativas y aplicadas.



29
Jóvenes visitantes en la galería de pintura.

Lo que atrae a los jóvenes maestros (directores de teatro, pintores y músicos) es el placer de trabajar con los niños y la posibilidad de realizar sus proyectos. En el centro pueden dar rienda suelta a su capacidad creadora. Si alguien tiene una idea interesante, no tiene más que llevarla a la práctica.

Un día, por ejemplo, alguien trazó una línea de tiza en el suelo de uno de los talleres y dos chicos se pusieron a caminar a lo largo con los brazos extendidos para mantener el equilibrio. En un abrir y cerrar de ojos la habitación se convirtió literalmente en una pista de circo, y la línea del suelo en una cuerda floja. Tras los equilibristas vinieron los payasos y los domadores de animales. Unos y otros seguían las instrucciones de los directores del espectáculo, niños ellos también. Sin vestuario, casi sin accesorios, y sin embargo uno se creía en un circo de verdad. Al terminar el espectáculo, un *metteur en scène* adulto indicó a los niños lo que habían hecho bien o menos bien, y por qué razones.

El estudio de televisión infantil no tiene cámaras ni sala de equipos pero, a pesar de todo, es un estudio. Y además, es interesante trabajar en él. Por ejemplo, una vez se pidió a los niños que escribieran un libreto para un programa de televisión sobre una persona interesante. Tenían que tomar sus propias disposiciones para comunicarse con ella, entrevistarla y discutir la forma de presentar el material. Dos niñas de sexto año decidieron hacer un guión sobre un escritor famoso. Coordinaron un encuentro con él y le pidieron que hablara sobre su vida. El escritor les sugirió que leyeran sus memorias. "No", —contestaron las periodistas— "así no resultaría". Insistieron en hacer una entrevista directa y lograron lo que querían. El escritor les habló durante dos horas. Cada una de las niñas escribió un guión según su parecer y actualmente se filma una película basada en el mejor de los dos.

El año pasado se celebró en la herrería la primera exposición infantil de obras de metalistería. Paralelamente, se celebró una ceremonia con música y disfraces en el transcurso de la cual se otorgaron títulos de maestro artesano. Los tambores redoblaban mientras un "herrero" golpeaba el yunque con un martillo y un "heraldo", sosteniendo un pergamino en sus manos, proclamaba: "Armen, hijo de Levon, por la presente te declaro artesano... Tigrán, hijo de Movses, por la presente te declaro artesano...". Actualmente setenta alumnos trabajan en este taller.

Los niños y los maestros tienen muchísimos proyectos y comparten también su cuota de dificultades. El centro se está preparando para representar la tragedia *Romeo y Julieta* y una ópera escrita por el compositor británico Benjamin Britten, está formando un conjunto de jazz y buscando profesores para su nuevo taller de fotografía. Son además muy exigentes respecto de los maestros que seleccionan, a los que exigen no sólo experiencia, sino también buen corazón.

En la actualidad el centro de Eriván y sus filiales en Leninakán, Goris y Akhuryán, cuentan con cuatrocientos maestros que se dedican a formar niños que mañana serán actores, directores de teatro, intérpretes, directores de orquesta, pintores...

La preocupación esencial del personal del centro es la búsqueda permanente de jóvenes talentos, y el Festival Infanfil de

1. Zhanna Agamiryan, *Detskaya kartinnaya galereya* [Galería de Pinturas Infantiles], p. 41, 1979.

Dibujo sobre Pavimento, que se celebra anualmente el 20 de mayo en la Plaza del Teatro de Eriván, es una oportunidad excelente para ello. Fue precisamente en uno de estos festivales que los dibujos de un grupo de niños de la ciudad de Madina llamaron la atención de Genrikh Igityan. Entre ellos nació una amistad, y el crítico comenzó a ir frecuentemente a Madina hasta que finalmente decidió enviar a un colaborador del centro (un artista profesional) para que los ayudara un poco. A orillas del lago Sevan, Madina es una ciudad corriente, sin ningún interés especial, pero en este momento todos sus niños pintan y sus trabajos se exponen en uno de los puestos principales de la Galería de Pintura Infantil de Eriván. Ya se han presentado en muchas ciudades de la Unión Soviética y también en Bélgica, el Canadá, Noruega, los Estados Unidos y otros países.

Al mismo tiempo, Genrikh Igityan intentaba resolver otro problema importante. Los niños crecen, y cuando llegan a los trece o catorce años dejan en su gran mayoría de pintar, cantar, esculpir o hacer muñecas. ¿Qué será de ellos entonces? No todos se dedicarán al arte en el futuro, pero eso no significa que no valga la pena desarrollar sus talentos. El centro vincula el arte con un oficio, de modo que el niño adquiera aptitudes que le sean útiles para la vida. Se les enseña el arte del bordado, la tapicería, el tejido de alfombras, la cerámica, el mosaico, el tallado de la madera, y otros. Algunos de estos oficios se vuelven cada día más raros. Es importante iniciar a los niños dotados y evitar que desaparezcan estas formas casi extintas de artes aplicadas que datan de los tiempos más remotos. El campo de actividad es grande: se ha decidido decorar las guarderías, los jardines de infantes, las escuelas, los hospitales y los establecimientos públicos con originales y reproducciones de jóvenes pintores, ceramistas y tejedores.

Creo que Zhanna Agamiryan tenía razón cuando dijo: "Algún día las generaciones futuras estarán agradecidas al siglo XX, no sólo porque fue entonces cuando se estudiaron los dibujos de los niños como documentos psicológicos que reflejan el proceso de desarrollo de la personalidad y la creatividad, sino también porque sus contemporáneos los admiraron y valoraron enormemente su insólita belleza."[2]

[*Traducido del ruso*]

2. Agamiryan, *op. cit.*, p. 37.

Para redescubrir la arquitectura tradicional africana

Patrick Dujarric

Nació en 1946. Diplomado en arquitectura y urbanismo. Graduado en filosofía, etnología y antropología. Diplomado en la Escuela de Lenguas Orientales. Profesor en la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Dakar desde 1973. Reponsable del taller de investigación. Ha publicado *L'habitat traditionnel au Sénégal* (1978) y *Habitat et culture diola en Basse Casamance*. Es autor de *Maisons sénégalaises, habitat rural n°1* y *L'habitat traditionnel au Sénégal*(1984), ambos en prensa en este momento.

Las condiciones de vida, las creencias y las maneras de vivir cambian hoy muy rápidamente. Como es natural, estos cambios y esta aceleración se reflejan en la arquitectura, que es uno de los aspectos físicos más visibles de una cultura. En algunas regiones, la introducción masiva de nuevos materiales puede cambiar el tipo de vivienda y hacerla irreconocible en menos de una generación. Así, gran parte de la arquitectura tradicional africana corre el riesgo de desaparecer radicalmente, lo que no sólo afectaría las formas sino también las técnicas y los valores culturales y espirituales que ellas entrañan.

Para hacer que la opinión pública tome conciencia de estos problemas, la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Dakar organizó recientemente una serie de exposiciones. En 1981 se llevó a cabo una exposición sobre la arquitectura diola en el Hotel Meridien de Ngor. En 1982 se presentó en la Galería del Centro Cultural Francés una exposición sobre la arquitectura tradicional en el Senegal oriental y otra sobre el hábitat diola y soninké en la Feria de Dakar, con motivo de las jornadas de reflexión sobre la ciencia y la tecnología. En 1983, nuevamente en la Galería de Centro Cultural Francés, se realizó una exposición sobre el hábitat y la cultura diola en la región del Bajo Casamance, mientras en París, en el Museo del Hombre, se presentaba una exposición sobre la arquitectura tradicional en el Senegal oriental. Actualmente se prepara una exposición sobre la arquitectura soninké que se presentará este año en Dakar y otra sobre el Bajo Casamance que se exhibirá en Ruán y El Havre, para trasladarse posteriormente a La Defense, cerca de París, donde podrá ser visitada en 1985.

Al presentar planos, fotografías, maquetas y los objetos usuales de la vida cotidiana, al reconstruir cuando es posible una cabaña en tamaño natural con todo su mobiliario interior y exterior, la finalidad que se persigue es recrear el escenario natural y el ambiente adecuado que facilite a los visitantes no especializados la lectura y comprensión de la escala de las maquetas y permita volver a situar los objetos culturales en su contexto. Estas exposiciones nos han posibilitado de este modo el conocimiento de la arquitectura tradicional en todos sus aspectos.

Una arquitectura adaptada a su medio

La arquitectura tradicional africana constituye una expresión particular de la

compleja interacción que existe entre la cultura de una sociedad, el clima y los materiales diponibles en la localidad. En principio, la función primordial de la casa es proteger al hombre de las inclemencias del medio circundante. Al nivel más elemental, entre los nómadas que utilizan tiendas o chozas recubiertas de esteras, es un simple refugio ideado para paliar los rigores del medio natural. Entre los agricultores sedentarios, a la función de refugio suele sumarse la noción de marco de vida, que recrea según el nivel tecnológico, un microambiente que es la imagen material de la sociedad y tiene como referencia sus normas socioculturales. Por un lado, el entorno físico ofrece posibilidades entre las que se elige en función del nivel de evolución técnica, de las costumbres y de la tradición; por otro, el clima impone una serie de limitaciones a las que es preciso adaptarse.

Sin embargo, la forma y la organización del hábitat tradicional reciben también la influencia del ámbito cultural, son la expresión de opciones que responden al hecho de que la vivienda está inserta en todo un sistema de relaciones en el que también actúan valores sociales, económicos, culturales y espirituales. En virtud de todos estos parámetros, cada población elige los materiales para su habitación y determina los criterios de aplicación y de organización según un modelo que permite distinguir unas de otras las casas de grupos diferentes que habitan un mismo medio. Así se explica que las realizaciones de la arquitectura tradicional se limiten a su país de origen y no sean trasladables de una región a otra, ni siquiera de una población a otra.

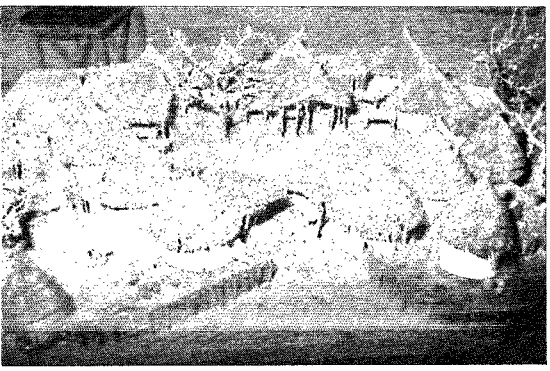
Una arquitectura significante

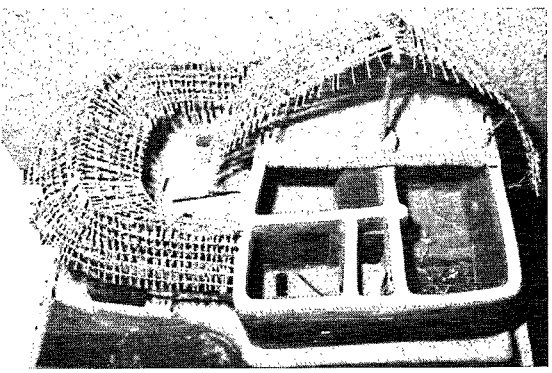
La casa africana, fruto de una arquitectura funcional cuidadosamente adaptada a un medio y a unas condiciones determinadas, es la expresión de las necesidades cotidianas de la familia que la habita. Ella asegura la coherencia y continuidad de un sistema social y traduce en el espacio las creencias fundamentales y las relaciones sociales y económicas. En las sociedades rurales sin escritura, casi siempre inscribe en el espacio las genealogías y las relaciones de dependencia que contribuyen a la reproducción del sistema social y, por su función de mediación entre el hombre y el universo, constituye en cada región un hecho estético revelador de la cultura del grupo que la ha concebido.

Partiendo de unos cuantos elementos (habitaciones de hombres, habitaciones de mujeres, vestíbulos, cocinas, graneros, etc.) y variando su disposición recíproca, todas las poblaciones han adoptado un tipo de plano bien determinado que expresa las relaciones sociales y cuya lectura codificada reconocen todos los miembros del grupo. La arquitectura tradicional africana, al seguir este procedimiento, inscribe en el espacio las genealogías del poblado por la disposición de las casas de un mismo linaje y señala dentro de la vivienda las relaciones que existen entre hombres y mujeres, el rango de anterioridad de las mujeres de los polígamos, la división de la casa en unidades económicas independientes y las connotaciones cosmológicas entre la casa, el pueblo y el universo.

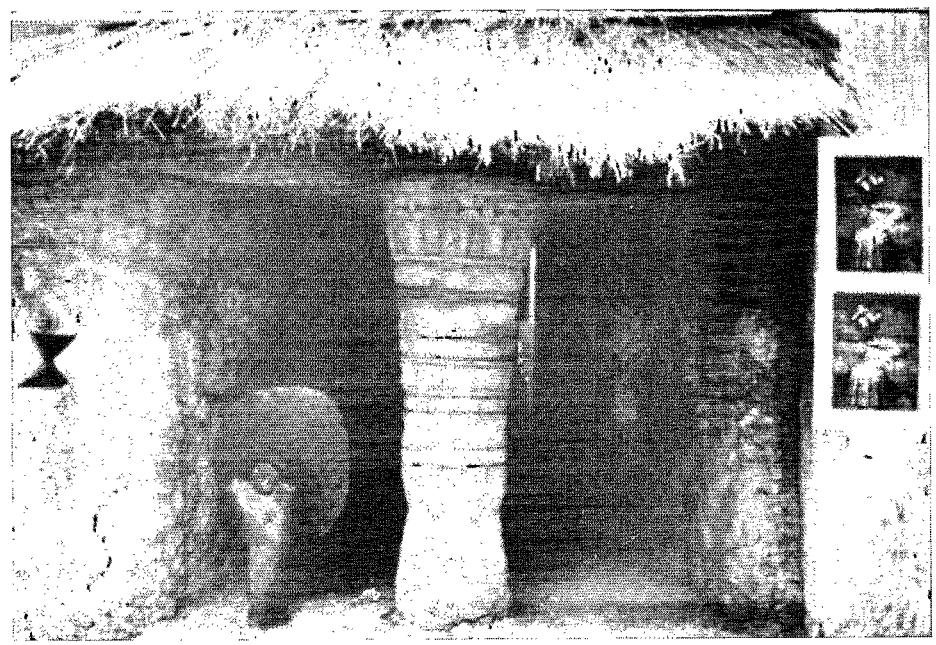
El plano de la casa constituye así un sistema organizado de comunicación

30
Maqueta de una "concesión" peul kamanké presentada en la muestra de París.

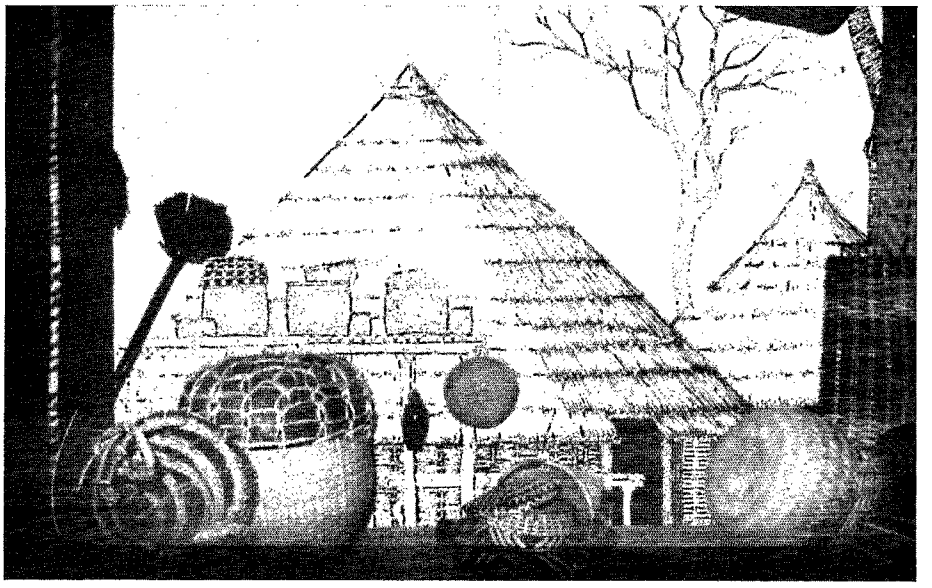




31
Maqueta detallada de una choza diola-djiwat.



32
El hábitat y la cultura en la región del Bajo Casamance, exposición presentada en el Centro Cultural Francés en 1983. Puerta de entrada realizada en tierra.



33
Mobiliario bassari y enseres domésticos presentados en la exposición realizada en París en 1983.

cuyo contenido determina la reglas semiológicas del sistema partiendo de unas cuantas unidades que funcionan como elementos arbitrarios: forma de la vivienda, orientación, individualización de las unidades, dimensiones de las estancias, técnicas de construcción. Dichas unidades guardan relación con una lectura global del plano, y cada elemento sólo adquiere su significación dentro del sistema por su ubicación en relación con los demás elementos que constituyen la vivienda. Esta estructura tipo del plano, que obedece a estrictos imperativos socioculturales, variables de un grupo a otro, determina la evolución de la casa y marca sus distintas fases.

Una arquitectura evolutiva

Edificada a la medida del hombre, la casa tradicional es fundamentalmente evolutiva. La familia africana, que se transforma constantemente según ciclos de expansión y contracción, crea en la vivienda necesidades de espacios perpetuamente renovables, modificaciones que la arquitectura tradicional africana tiene más en cuenta que las formas más permanentes de construcción con materiales importados. La llegada de una nueva esposa o la desaparición de un miembro de la familia sirven de motivo para transformar el plano y adaptarlo a las nuevas necesidades. La casa para el hombre y su mujer que en el momento de contraer matrimonio se compone de un núcleo inicial integrado por el dormitorio, la cocina y el granero, se va ampliando progresivamente, siguiendo las reglas del sistema, mediante la yuxtaposición de construcciones destinadas a las nuevas mujeres y a los hijos, y el agregado de otras anexas que servirán de graneros, vestíbulos, apriscos, establos, reservas, etc. Una vez que ha alcanzado la fase de desarrollo correspondiente al número máximo de esposas, la vivienda se va reduciendo a medida que éstas desaparecen o parten los hijos casados, que construyen su propia vivienda en las proximidades. Si la evolución de la familia transforma la casa que, al igual que ella, se amplía y se reduce al ritmo de la vida, esa revisión constante del plano de la casa se ve facilitada por el material tradicional, que suele ser poco duradero y fácilmente obtenible en el lugar y que exige un mantenimiento constante o substituciones periódicas y obliga a preocuparse por la continuidad de la casa como por la de la familia.

Una arquitectura que utiliza los materiales del lugar

Los materiales de construcción que utiliza la arquitectura tradicional presentan algunas ventajas: son baratos y se encuentran inmediatamante disponibles, están al alcance de todos y son utilizables por todos. Facilitan la ampliación de la casa a medida que aumentan los ingresos de su ocupante o crece la familia.

Ahora bien, los profesionales y los servicios que se ocupan de la construcción se interesan poco o nada por esta tecnología que, sin embargo, concierne a más del 80% de la poblaciones locales. Esas formas aparecen a veces en algunos libros debido a su calidad plástica, pero curiosamente despiertan escaso interés por el estudio y mejoramiento de las técnicas tradicionales que, por su bajo costo y su gran adaptabilidad al medio ambiente, merecen sin embargo redescubrirse y utilizarse en mayor medida.

El hecho de que en la construcción tradicional todo el mundo emplee los mismos materiales locales para edificar su vivienda se traduce en un desarrollo del conocimiento de esos materiales y de su utilización que se refleja en una sorprendente variedad de formas y de funciones. Cada población dispone así de un conjunto de programas de arquitectura, de técnicas de ejecución y de un repertorio de elementos formales que todos conocen. Así como antaño todo el mundo edificaba su casa y sabía realizar una buena construcción, esos conocimientos compartidos tienden hoy a desaparecer debido a la introducción de nuevos materiales.

Una arquitectura de tierra

En la arquitectura tradicional que recurre a los materiales y a las técnicas locales se tiene en cuenta su mayor o menor adaptación al clima dominante. Así, la pared de tierra que aísla en los climas cálidos y secos goza de preferencia en la zona tropical, en tanto que, en la zona ecuatorial, las preferencias van hacia la pared de materia vegetal que ventila cuando el clima es cálido y húmedo.

Por sus propias características, la tierra desempeña un papel importante en la definición de las formas y del vocabulario arquitectónico de las construcciones tradicionales. Cada año, tras la estación de lluvias, deben ser restaurados los muros, que están protegidos exteriormente por un revoque a base de tierra, remodelándolos parcialmente a mano, lo que permite una gran diversidad de lenguajes plásticos dentro de una técnica de construcción que, en algunos sentidos, se asemeja al trabajo de alfarería. En tanto

que las técnicas modernas de construcción permiten una multiplicidad casi infinita de formas, ninguna forma es gratuita en la arquitectura tradicional, pero para poder ver su valor intrínseco hay que comprender el concepto del cual son expresión. Construidas a escala humana con un arte al alcance del hombre, a diferencia de las construcciones modernas las formas creadas por la arquitectura tradicional no sirven ni para impresionar ni para oprimir, dentro de un tipo de arquitectura en el que cada ocupante es arquitecto, constructor y consumidor de su propia arquitectura.

El empleo de materiales apropiados

Con el fenómeno de urbanización, el crecimiento de las concentraciones de población en lugares ya de por sí pobres en recursos contribuye a acelerar la rarefacción de algunos elementos como la madera o la paja. Esa escasez de materiales locales tradicionales facilita la invasión de la chapa ondulada, del perpiaño de cemento y del hormigón armado, costosos símbolos del éxito social, pero que dan una respuesta mediocre a los rigores del clima y que, por una aplicación mal controlada, tienen un valor arquitectónico insignificante. En los estudios sobre los materiales de construcción no se debe descuidar el contexto económico y cultural de la sociedad en la que se llevan a cabo. La mayor parte de las soluciones postuladas en la actualidad para resolver el problema de la vivienda apelan a la elección masiva y casi siempre injustificada de materiales y técnicas importados, hecho que, por la ignorancia de las tradiciones y del contexto africano, lleva a la rápida destrucción de la herencia cultural. Ahora bien, a menudo el poder adquisitivo de las poblaciones no sigue el ritmo de aumentos que registra el costo de los modernos materiales de construcción, debidos al aumento de precio de la energía, lo cual obliga a reconsiderar los programas de vivienda que recurren a materiales de construcción de gran consumo energético.

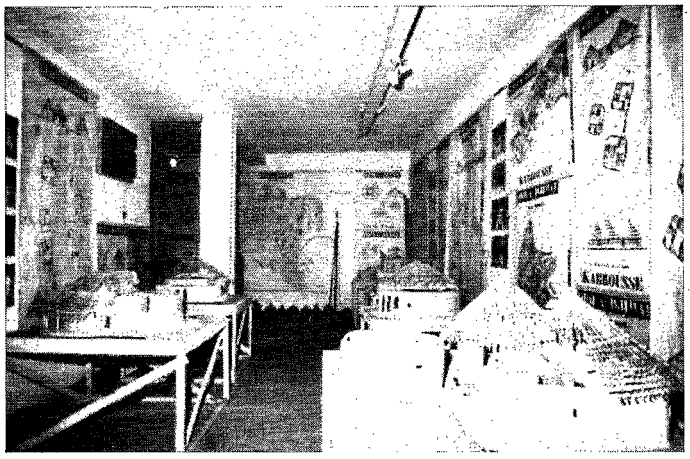
El peso de las resistencias psicológicas

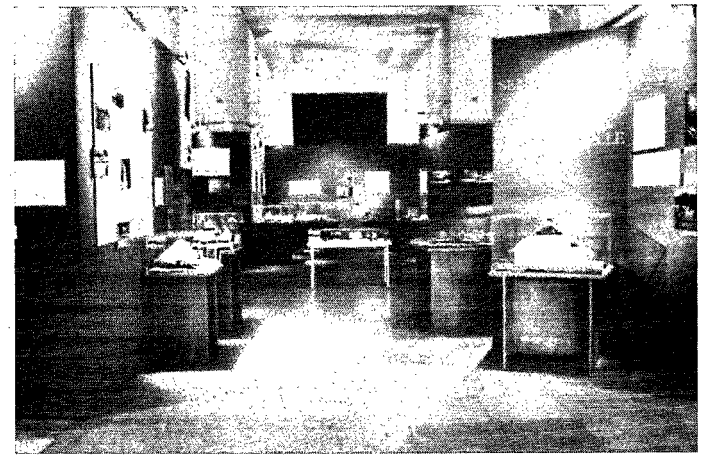
Pese a las ventajas climáticas y económicas que presenta la tierra, desde un punto de vista sociológico todas las formas de exclusión parecen aliarse contra el empleo de este material. Los teóricos en primer lugar: nadie quiere enseñar o estudiar técnicas de construcción que prohíben la mayor parte de los reglamentos que se aplican a la profesión, y son muy raras las escuelas de arquitectura que enseñan los métodos de construcción tradicional. En este sentido, tanto los profesores como los arquitectos e ingenieros parecen haberse puesto de acuerdo para olvidar e incluso prescribir el uso de la tierra. Los usuarios, por su parte, lo consideran un material totalmente desacreditado que representa un arcaísmo opuesto a sus aspiraciones de consumidores y a la exhibición de los símbolos del progreso moderno. A pesar de su inadaptación climática y cultural, los usuarios prefieren los estereotipos importados de Occidente y, por razones de prestigo, aspiran a imágenes deformadas de la arquitectura moderna, signo de ascenso social.

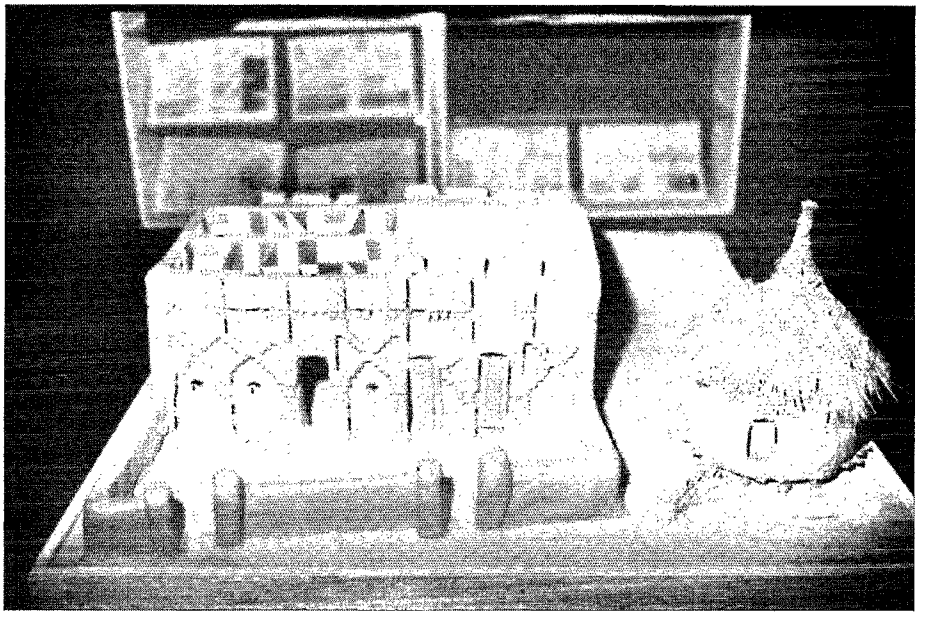
A falta de una tradición local, la construcción con materiales importados ha tenido como única fuente de inspiración modelos occidentales que, si bien permiten siempre aumentar la durabilidad de la construcción, no suelen mejorar la comodidad ni las condiciones de vida. En consecuencia, dado el condicionamiento social desfavorable al empleo de los materiales locales, es necesario encontrar la manera concreta de llamar la atención de las gentes sobre ciertos ejemplos a fin de provocar una revolución en los comporta-

34
Modelos y diseños de viviendas diola exhibidos en Dakar en 1983.

35
Arquitectura tradicional en el Senegal oriental, exposición presentada en el Museo del Hombre, París, 1983.







36
Arquitectura tradicional soninké, exposición presentada en la Feria Internacional de Dakar en 1982. Modelos de casas y chozas tradicionales.

mientos actuales y rehabilitar su empleo en la construcción. Una manera podría ser la edificación de servicios comunitarios, que tendría justamente la fuerza de convicción de los ejemplos concretos.

Por una tecnología alternativa

Tras una serie de estudios sobre las arquitecturas de tierra que se llevaron a cabo en los años cincuenta, asistimos hoy a un nuevo despertar del interés, imputable en parte a la inquietud que ha cundido en todos los continentes por la destrucción total de un patrimonio arquitectónico tradicional y al aumento del costo de los materiales de construcción modernos, que exigen la búsqueda de tecnologías alternativas.

Los estudios de la arquitectura tradicional que ha realizado la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Dakar, su intento de revalorizarla y hacerla conocer mediante exposiciones y publicaciones, deberían permitir identificar y difundir el empleo de tecnologías alternativas económicamente accesibles, culturalmente adecuadas, técnicamente fiables y reutilizables por las poblaciones interesadas.[1] Si la tecnología propuesta debe ser económicamente asequible a las poblaciones interesadas y conformarse al contexto socioeconómico, manteniéndose a la vez dentro de los límites de los recursos disponibles, debe también responder a las realidades sociales y culturales, y respetarlas. La interdependencia y las influencias recíprocas que existen entre la arquitectura y los factores sociales ponen de relieve el riesgo que representan las transformaciones arquitectónicas que no se ajustan a la evolución social.

Por otra parte, para conservar su validez, aun en el caso de que deba ser aplicada por una mano de obra no especializada, y para llegar a tener una amplia difusión, esta tecnología debe ser flexible y adaptable a situaciones variadas, distintas de las que se habían previsto en un principio.

Todo esto puede llevarse a cabo únicamente con un conocimiento profundo del medio en el que debe introducirse la tecnología. En una época en la que, con la difusión de los medios de comunicación y de los transportes, la transmisión de las informaciones tiende a ser unilateral (una población rural enterada de lo que sucede en la ciudad y el mundo pero expertos que saben poco sobre el mundo rural), la condición primera para volver sobre los conocimientos de la arquitectura tradicional y darles una nueva interpretación es trasladarse al terreno y vivir y trabajar allí.

Hay un vínculo estrecho entre la vivienda, el medio social y la forma de producción, y el arquitecto que intenta expresar espacialmente esa relación encuentra las contradicciones inherentes a una sociedad en transición que hacen su tarea particularmente difícil ya que, casi por definición, él está construyendo para el futuro en un contexto que se encuentra en perpetua evolución.

Por el contrario, cuando la forma de producción o las condiciones socioeconómicas cambian, insistir en que las poblaciones rurales vivan en casas iguales para salvaguardar una arquitectura tradicional equivaldría a desconocer totalmente el significado y los valores representados por ese tipo de arquitectura, que no es un objeto inmovilizado en el tiempo. Así pues, el arquitecto rural ha de ser capaz de crear una continuidad entre la tradición y las necesidades actuales del lugar, para mostrar el camino a seguir y enseñar a las poblaciones locales cómo continuar el trabajo después de su partida, de modo que puedan volver a ser dueñas de la evolución de su propia tradición arquitectónica.

[*Traducido del francés*]

1. Desde 1973, la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Dakar viene realizando una serie de estudios y encuestas sobre la arquitectura tradicional en Senegal y en el África occidental. Esos documentos reunidos en la escuela por el Ministerio de Cultura pretenden aportar un mejor conocimiento del patrimonio cultural y artístico que representa la arquitectura tradicional, algunos de cuyos ejemplos más notables siguen siendo a veces poco conocidos. Este inventario se realiza con fines de salvaguardia y preservación y para facilitar la acción de los servicios dedicados a operaciones de desarrollo.

Una visión bilingüe de la ciudad

Elly Berg

Elly Berg nació en Auburn, Nueva York, en 1922. Tras realizar estudios de arte en la Escuela del Museo de Boston, se dedicó al diseño textil y la serigrafía. Además, enseñó dibujo y artesanías a niños de diversos centros comunitarios de Boston. Fue diseñadora y copropietaria de una tienda de ropa y artesanías en Cape Cod. En 1955 se trasladó a Suecia, donde estudió historia del arte y filosofía en la Universidad de Estocolmo y obtuvo el diploma de *filosofi kandidat*. Entre 1970 y 1980 enseñó historia del arte sueco a estudiantes extranjeros en la Universidad de Estocolmo. Trabaja desde 1980 en el Centro de Estudios Urbanos de la Ciudad Vieja de Estocolmo.

Trasladar los métodos del museo al corazón de la ciudad es uno de los aspectos innovadores de las Exposiciones Itinerantes Suecas que, de diversas maneras y por distintas vías, llevan a cabo una tarea de formación en el medio ambiente urbano. Aprovechando la lección ofrecida por experiencias similares desarrolladas en otros países, quienes trabajan en estos programas publican en sueco y en inglés un boletín informativo llamado Swedish Streetwork. *Fue a través de este boletín que tuvimos noticias de la existencia de los programas que se describen a continuación.*

Somos extraños en una encrucijada. Extranjeros en las ciudades del mundo, hemos llegado a estas ciudades desde otras calles, desde otras plazas que llevamos siempre con nosotros. Vivimos en una constante interacción entre el pasado y el presente, entre la imagen y la palabra, entre nuestras palabras y otras palabras. Es esto lo que hace a la vez rica y complicada esta vida que vivimos en una ciudad nueva.

El deseo de explorar tal riqueza y complejidad me impulsó a trabajar con niños inmigrantes en Estocolmo, donde intenté desarrollar lo que en términos amplios



37
Un portal barroco evoca el poder y la gloria de Estocolmo en el siglo XVII. Fotografía de 1982.

podría llamarse "educación ambiental urbana", que procura hacer cobrar conciencia del nuevo país, de su historia y sus tradiciones. Como yo misma soy una inmigrante, siento profundamente la importancia de esta iniciación, pero tengo la certeza de que sólo al descubrir su *propia* visión puede el niño constituir su punto de partida.

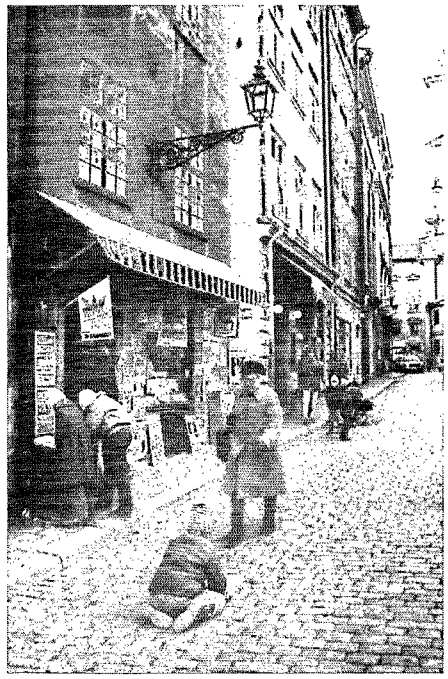
¿De qué manera podemos descubrir esta visión? Yo intento desarrollar la comunicación de percepción a través del dibujo, método que ha resultado eficaz con los niños inmigrantes, a quienes la necesidad de compensar la falta de fluidez para expresarse en el nuevo idioma los ha hecho, según parece, especialmente sensibles a las imágenes visuales.

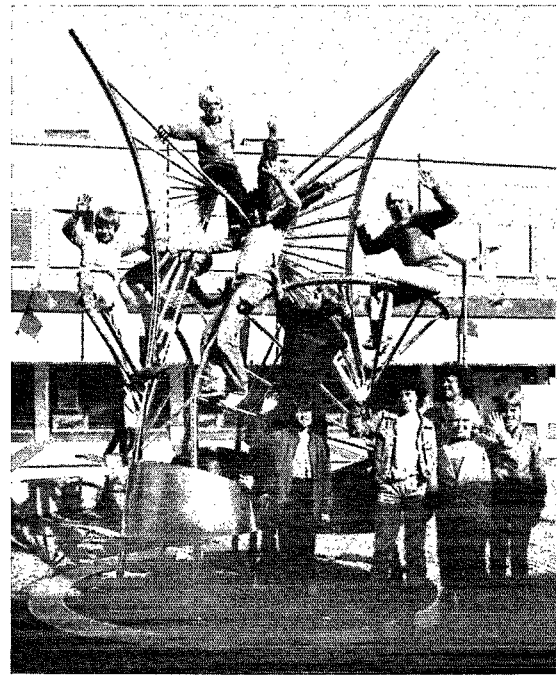
El Centro de Estudios Urbanos de la Ciudad Vieja

El casco de Estocolmo se está renovando y "aburguesando".[1] Los nuevos inmigrantes —muy numerosos— no se cuentan entre quienes pueden pagar los elevados alquileres o los precios de venta exigidos. Como ocurre en muchas otras ciudades de Europa, viven en suburbios prefabricados, lejos de la historia, donde en el mejor de los casos subsiste, en medio del asfalto, una pequeña granja destinada a servir de centro comunitario. La prueba de que pese a todo los inmigrantes suelen llenar de vida y animación esos lugares son los dibujos que hicieron los niños en el nuevo suburbio de Rinkeby.

A través del Centro de Estudios Urbanos de la Ciudad Vieja llevamos a los niños inmigrantes al casco antiguo de Estocolmo, donde realizamos un trabajo basado en las ideas que sobre este tipo de centros se desarrollaron en el Reino Unido en la década de 1970. Si bien este trabajo incluye conferencias y cursos de educación de adultos sobre la historia del lugar y visitas de estudio organizadas para escuelas y guarderías, nuestra preocupación especial está centrada en los niños inmigrantes.

El Centro de Estudios Urbanos de la Ciudad Vieja da a la plaza que se encuentra en el corazón de la ciudad medieval, la Gran Plaza Stortorget, que durante setecientos años ha sido el lugar de encuentro —casual o deliberado— para hacer transacciones comerciales o simplemente sentarse y meditar, a un tiempo vestíbulo y sala de recibo de Estocolmo. En la actualidad, toda la Ciudad Vieja es considerada parte del patrimonio nacional pero, ¿qué es lo que este medio nos dice a nosotros *realmente?* ¿Cómo podemos *nosotros,* que acabamos de llegar, ver más allá de lo que reflejan las tarjetas postales?





38
Las callejuelas de los alrededores del Centro de Estudios Urbanos suelen estar llenas de niños que dibujan los edificios antiguos y la vida callejera mientras permanecen tendidos, sentados, de pie o en cualquier posición. Fotografía de 1982.

39
Los niños nos saludan desde la fuente de la moderna plaza de Rinkeby en la afueras de Estocolmo. Fotografía de 1983.

Los talleres de los sábados, 1981-1982

Para mí fue cada vez más claro que era importante emplear la lengua materna frente a este medio ambiente. Poco a poco me fui persuadiendo de que nosotros, los extranjeros, sólo podríamos vencer lo ajeno del entorno si utilizábamos conscientemente nuestras propias palabras, palabras sencillas como "ladrillos" o "postigos", cada uno en su propio idioma, para poder así evocar la imagen de los otros ladrillos y postigos que hemos visto y conocido, ya que si tanto el lugar como las palabras nos eran extraños, la escena seguiría estando para nosotros "detrás de un vidrio oscuro".

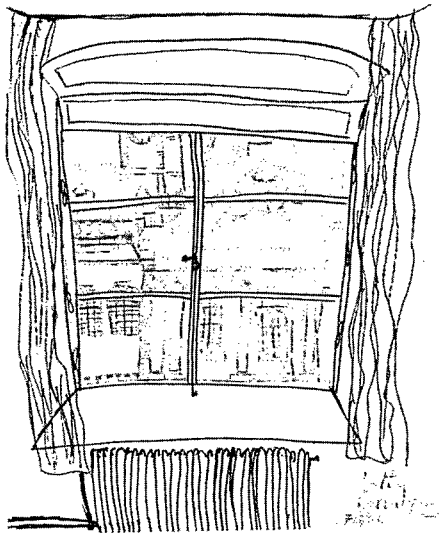
En el otoño de 1981 convencí a dos grupos de que se sumaran a la experiencia de combinar sus lenguas maternas con sesiones en las que dibujáramos la ciudad que nos rodeaba. La finalidad era, también en este caso, tomar la visión de los niños como punto de partida. Los interrogantes

1. Con este término se quiere indicar que, una vez concluida la renovación, quienes vivían en las casas hasta entonces destartaladas deben trasladarse porque los alquileres han aumentado o las propiedades han sido vendidas.



40
No fueron los elegantes edificios que rodean la Gran Plaza de la Ciudad Vieja de Estocolmo sino el hombre allí parado lo que impresionó a Allan, de diez años de edad. Al pie del dibujo escribió: "Un hombre como recién salido de la cárcel pensaba que el mundo real era una jungla, pero, en realidad, la ciudad es sucia" Acuarela, 1982.

41
A través de la ventana del Centro de Estudios Urbanos de Estocolmo se ve el edificio de la Bolsa (siglo XVIII) y la torre de la catedral de Estocolmo. Dibujo a lápiz y pluma de Yvette (11 años de edad).



planteados fueron los siguientes: ¿Qué es para mí la Ciudad Vieja? ¿Y para tí? ¿Qué despierta en mí este lugar? ¿Qué es lo que quiero de este medio urbano histórico, animado y denso?

Tuvimos sesiones de trabajo con dos grupos. Los niños polacos, inmigrantes de primera y segunda generación, vinieron con su maestro polaco. Dibujaron, tomaron fotografías, montaron una muestra de diapositivas acerca de "su" Ciudad Vieja y prepararon un circuito a través de la ciudad en polaco. Los niños inmigrantes de primera y segunda generación procedentes de diversos países de habla inglesa dibujaron, pintaron, hicieron serigrafías y realizaron trabajos de impresión con patatas. ¡Y cómo dibujaron! Muchos dieron respuestas realistas a la arquitectura que los rodeaba, con una seguridad reveladora de la intensidad de la experiencia. Estos dibujos constituyeron la base de nuestro trabajo permanente con los niños, y la preguntas que formulaban mientras trabajaban nos servían a la vez de orientación: ¿Quién hizo estos portales raros con personas encima? ¿Cómo sacaban agua de la bomba de la plaza? Las preguntas continuaban surgiendo mientras veían, miraban, registraban y se sorprendían.

¿Cómo se desarrollaba el trabajo en el taller de los sábados? El hecho de que tuviera lugar ese día, cuando muchos adultos no trabajan en sus tareas ordinarias y los niños no van a la escuela, permitía que se reunieran personas de diversas edades. Los padres traían a los niños al mediodía, se quedaban un rato —quizás hojeando un libro sobre la ciudad en nuestro "rincón de los libros"— salían a dar un paseo y volvían a tiempo para limpiar la pintura salpicada en el piso y tomar refrescos con los niños y el resto del grupo al final de la sesión. Había varios voluntarios adultos, entre ellos un excelente artista que se ocupó de la parte gráfica (serigrafía, etc.). Todo esto hacía que reinara en las reuniones de trabajo un agradable clima de animación y camaradería. Se contaba con la presencia y el apoyo de adultos, pero se insistía en dejar a los niños completamente solos mientras trabajaban, a menos que pidieran ayuda.

Si, como espero, esta experiencia inspira otras análogas, es importante saber cómo financiarla. Nuestro Centro de Estudios Urbanos no recibía fondos para sueldos. Los talleres se financiaban con un subsidio para la educación de la comunidad otorgado por nuestra asociación para la educación de adultos y una entidad de inmigrantes de habla inglesa se ocupaba de la organización.

La historia de la evolución de estas ideas es la del incremento y cambio de la financiación para incorporar nuevas esferas de actividad. En consecuencia, el paso siguiente fue acogido con beneplácito, ya que permitió llevar a cabo una labor más estructurada dentro del sistema escolar.

La lengua de origen y la ciudad, 1982-1983

Al mismo tiempo que la sesiones de dibujo y diseño gráfico, tenían lugar debates permanentes sobre la utilización de "la lengua de origen". Esta expresión designa el idioma de una minoría, que al menos uno de los padres habla en casa durante los primeros años de vida del niño. En un intento de satisfacer las necesidades de la nueva generación de inmigrantes, el sistema escolar sueco ha desarrollado un extenso programa para enseñar muchos de esos idiomas. Al taller de los sábados vinieron varios profesores de inglés como lengua de origen, en calidad de padres, voluntarios o simples visitantes. Así surgió el interés por incorporar estas ideas a la enseñanza en las escuelas de las lenguas de origen. Gracias a la gestión de algunos de los maestros se obtuvo para tal experimento un subsidio de la autoridad escolar. Dieciséis maestros de diferentes escuelas de la ciudad se sumaron a este intento de incluir el estudio de los alrededores de la escuela en el estudio de las lenguas de origen. Había maestros de jardín de infan-

tes y de enseñanza primaria y secundaria, y también profesores de lenguas de origen que recorrían las escuelas para dar a cada uno de los alumnos dos horas semanales de clase en la lengua de origen.

Este proyecto, que denominamos "la lengua de origen y la ciudad" nos dió una oportunidad de trabajar con barrios diferentes, si bien conservamos el Centro de Estudios Urbanos de la Ciudad Vieja como base y vía de acceso de todos los grupos a esta parte de la ciudad, tan representativa del pratimonio cultural sueco.

Los alumnos mayores del proyecto (de 13 a 16 años de edad) asistían a cursos donde toda la instrucción se impartía en inglés, ya que se trataba de inmigrantes recientes de diversos países. En las inmediaciones de su escuela subsistían vestigios del trazado de Estocolmo en el siglo XIX, así que concentraron sus estudios en algunos de los grandes edificios abandonados de las cercanías, donde habían funcionado anteriormente industrias o instituciones de caridad. Uno de ellos, un antiguo asilo de ancianas, permitió captar un conflicto urbanístico actual: el vecindario propugnaba la conservación, en tanto que la oficina de planeamiento urbano deseaba construir viviendas en ese terreno. Otro interesante tema de estudio fue la conversión de una cervecería de las inmediaciones en centro comunitario y la construcción de nuevas viviendas en el solar de la fábrica. En estos estudios los niños de edad preescolar pudieron trabajar junto a los mayores, dibujando o haciendo maquetas de los edificios y entrevistando a los ancianos que habían trabajado en la cervecería (ya que a menudo los niños más pequeños conocían el sueco mejor que los grandes). Los niños de las escuelas del casco de la ciudad visitaron a los alumnos de lenguas de origen en los nuevos suburbios y conocieron otro estilo de vida.

Al tratar de trabajar espontáneamente, aprovechando la curiosidad natural de los niños, se plantea un problema metodológico. Se trata de encontrar el justo medio entre proporcionar datos y material de consulta, y evitar la producción estéril de elementos didácticos. En este primer experimento dejamos que los propios niños utilizaran los archivos y prepararan su propio material histórico. De hecho, algunos de ellos eran bilingües y podían leer los planos urbanos y los documentos históricos en sueco y reescribirlos en inglés.

El proyecto "la lengua de origen y la ciudad" estableció la viabilidad de la cooperación entre grupos de diferentes edades en torno a un tema, ya que por naturaleza el conocimiento no se divide en etapas "escalonadas". El estudio de la ciudad y el barrio demostró ser válido en los estudios de las lenguas de origen, sobre todo dada la dedicación de los maestros participantes, como ocurrió en este proyecto. El problema sigue planteado. Apenas ha comenzado la labor de combinar palabras e imágenes en el estudio de nuestra vida en la ciudad. Es preciso trabajar en equipo y llevar a cabo estudios comparativos del vocabulario y los modos de expresión en las numerosas lenguas de origen.

Vivir aquí y ahora en un suburbio moderno

Así se desplazó la "perspectiva bilingüe de la ciudad" desde el casco urbano medieval a la ciudad urbanizada en el siglo XIX. El paso siguiente me llevó a trabajar en Rinkeby, uno de los surburbios más recientes de Estocolmo y el centro de la Suecia multicultural, producto del auge edilicio de principios de la década de 1970, rápidamente poblado por nuevos inmigrantes llegados de muchos países del mundo. Su pequeña biblioteca posee

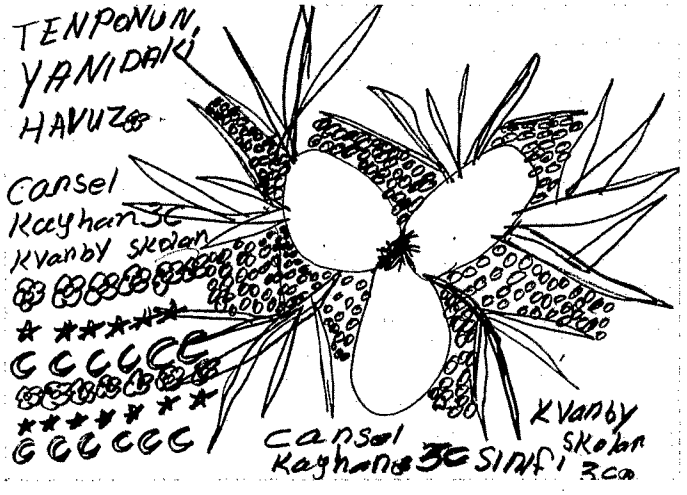


42
Esta representaciôm de la Gran Plaza actual muestra una animada escena de mercado que recuerda muchas otras ciudades antiguas. Dibujo a pluma, 1983.

43
Este dibujo nos sitúa en medio de la plaza del mercado de Rinkeby, un nuevo suburbio de Estocolmo. No hay aquí edificios antiguos, pero los puestos de fruta y los vendedores contribuyen a dar animación a esta escena con sabor local. Dibujo a pluma, 1983.

44
Un niño turco vio la fuente de Rinkeby como una flor gigante.





libros en cuarenta y tres idiomas y fue la que auspició el proyecto en virtud del cual llegué a ese lugar en la primavera de 1983, proyecto que fuera apoyado por las Exposiciones Itinerantes de Suecia, fundación estatal que proporciona orientación a grupos de diversos niveles que organizan exposiciones como parte de su actividad cultural.[2]

El proyecto Rinkeby conmemoró el quinto centenario de la impresión del primer libro en Suecia y pasó a ser conocido bajo el lema "Rinkeby escribe, imprime y dibuja". La finalidad era representar la vida cotidiana en Rinkeby, escrita por quienes viven allí en las lenguas que hablan (finés, español, sueco y turco) con dibujos y fotografías apropiadas. Exposiciones Itinerantes de Suecia prestó una pequeña imprenta que acababa de importarse de Francia y que es del tipo de las que utilizan los maestros seguidores del método Freinet.

Según el plan de trabajo, la mitad de la clase disponía los tipos e imprimía los breves textos que tenía, mientras que la otra mitad salía conmigo a dibujar, a pesar de los rigores del otoño. Este fue también un periodo de actividad intensa. Cada día nos deparaba nuevas sorpresas cuando veíamos los dibujos de los niños. Permanecer junto a un niño silencioso y concentrado, y ver cómo sus manitas hacían aparecer todo un mundo en el papel, era vivir una revelación. Comencé a darme cuenta de que el acto de dibujar era para el niño un acto de descubrimiento, que el propio dibujo *formula* la visión, no la *ilustra*. Es el instante que abre el camino hacia el descubrimiento y la conciencia cultural. La conciencia cultural es curiosidad y sensibilidad respecto de los símbolos y signos del mundo hecho por el hombre.

¿Qué significa entonces la conciencia cultural en un suburbio como Rinkeby? Aquí no tenemos recordatorios de los artistas del pasado ni de los ladrillos o tejados de siglos pretéritos. En este centro multicultural está presente la cultura del mundo entero para que tomemos conciencia de ella, pero si limitamos nuestra discusión de la conciencia cultural a los límites de la ciudad en que vivimos, ¿qué pasa entonces?

Nos concentramos en dibujar la plaza, como puede verse en el trabajo de los niños. Los dibujos nos muestran la fuente que está en el centro de la plaza que para nosotros es "una obra de arte, un monumento público" y para los niños es una mariposa, una flor o incluso un dibujo lineal que satisfaría las exigencias del mejor diseñador del mundo. Nos demuestran su sensibilidad ante la plaza del mercado, la plaza donde se venden los frutos del mundo, la plaza que una gitana de largo vestido floreado atraviesa corriendo, donde las palomas viven tranquilamente y crecen los árboles.

Prevemos una continuación del proyecto. Un escritor turco ha formado ya un grupo de niños que escriben en esa lengua y algunos niños gitanos comenzarán dentro de poco a reunirse regularmente con otro coordinador. A ellos seguirán otros grupos de escritura creadora en diversos idiomas. Esperamos contar también con un taller de impresión comunitario, con instalaciones para serigrafía y una prensa más grande que la que tenemos.

Los niños de Rinkeby visitaron la Ciudad Vieja y el Centro de Estudios Urbanos de la Ciudad Vieja durante toda la primavera de 1984. Su interés por los edificios antiguos y su sensibilidad les han permitido captar los elementos de diseño de manera fiel a las intenciones de los creadores de hace varios siglos.

Simultaneidad

Los dibujos de los niños de Rinkeby que han llegado recientemente de otros países poseen una característica que podría denominarse "simultaneidad". Con esto quiero decir que sus dibujos muestran la plaza del Centro de Estudios Urbanos como coloreada por recuerdos de otras plazas, con otras casas y otras personas. Estos "otros" se interponen como un filtro entre el ojo y la visión. Es una yuxtaposición "en la encrucijada de nuestra mente", como dice la canción popular. Por ejemplo, una niña siria representa la plaza con reminiscencias de mercado exótico (para nosotros) y una niña africana ve el surtidor como una fuente de vida que brotara del suelo. Estas asociaciones, estas metáforas, nos demuestran que un dibujo puede esclarecer nuestra visión del mundo.

Conclusiones

Hay muchas maneras de abordar la iniciación a la conciencia de nuestra cultura urbana y su patrimonio. Gracias a los contactos establecidos con quienes trabajan en otros países, podemos compartir nuestras experiencias y aprender unos de otros. Mi mayor inspiración provino del Reino Unido, del proyecto Art and Built Environment, y especialmente de Eileen Adams.

Los niños con quienes he trabajado me enseñaron a ver los caños de desagüe, las tapas de las cloacas y las grúas que nunca faltan en la mejor de las vecindades. Estos niños desdramatizan constantemente el patrimonio cultural. Como carecen de sentido de la jerarquía y aún no son capaces de aislar ciertas partes de lo que perciben, se aproximan a la verdadera imagen de las escenas que tienen ante sus ojos. Estoy convencida de la importancia de la percepción en el aprendizaje. El educador R. A. Hodgkin se ha referido a la importancia de hacer preguntas mientras se aprende y desea crear situaciones que susciten interrogantes, es decir, situaciones en las cuales el niño discierna preguntas que lo lleven a aprender. Según él, una pregunta "es una brecha en la configuración de un sistema estructurado donde otro sistema estructurado.—el suyo o el mío, por ejemplo— puede conectarse".[3] Yo he comprobado que el acto de dibujar es la mejor forma de "situación que origina preguntas". El dibujo es quizás nuestra primera lengua, la verdadera "lengua de origen" que todos compartimos.

[*Traducido del inglés*]

2. Véase Stella Westerlund, "Prohibido a los deficientes y otras exposiciones itinerantes", *Museum*, vol. XXXIII, n.° 3, 1981, p. 176, nota 1.

3. R. A. Hodgkin. *Born curious. New perspectives in education theory*, Londres, John Wiley & Sons, 1976.

La interpretación de la historia natural en el Museo del Desierto de Arizona-Sonora

Dan Davis

•

Tras treinta años de actividad en el Servicio de Parques Nacionales, y siendo director regional adjunto de operaciones en una zona que se extendía sobre diez estados, se jubiló en 1977. De 1977 a 1978 fue supervisor en el Centro de Ciencias de la Tierra del Museo del Desierto de Arizona-Sonora, donde fue nombrado director interino en 1978 y director en 1979. Ha sido consultor para la creación de parques nacionales y de reservas naturales en la Jamahiriya Árabe Libia (1980, 1984), en Egipto (1983) y en las Antillas Holandesas (1983). Es miembro de la American Museum Association, de la American Association Zoological Parks and Aquariums y del Sierra Club.

El Museo del Desierto de Arizona-Sonora, inaugurado en septiembre de 1952, es un museo de historia natural viviente, de carácter privado y sin fines de lucro, situado a unos 22 km al oeste de la ciudad de Tucson, en Arizona. La institución recibe el apoyo de unos catorce mil miembros que aportan su concurso financiero y su tiempo de trabajo voluntario. Con un presupuesto operacional en 1983 de unos dos millones quinientos mil dólares, el museo, que está abierto todos los días de la semana desde muy temprano hasta el atardecer, ha brindado a casi medio millón de visitantes la posibilidad de vivir una de las experiencias más importantes de sus vidas: un encuentro con las plantas, los animales y la geología del desierto de Sonora, con la ayuda de personas capacitadas para revelar las misteriosas y apasionantes interrelaciones entre los seres vivientes y su medio ambiente.

Interpretación del medio ambiente

Durante mis treinta años en el Servicio de Parques Nacionales de los Estados Unidos he tenido siempre la convicción de que



45
MUSEO DEL DESIERTO DE ARIZONA-SONORA, en Tucson, Arizona, 1980. Un miembro del museo participa en el taller sobre la cosecha del saguaro. Todos los años el museo trabaja con los indios papago para mostrar cómo éstos han cosechado y utilizado los frutos del cactus saguaro durante siglos



46
Un docente del museo durante una charla interpretativa sobre la tarántula, en 1980.

los programas de interpretación eran y siguen siendo la principal razón de la popularidad de los parques nacionales. Estos programas, ya se trate de charlas en torno a una hoguera, de excursiones guiadas, de demostraciones de historia natural o de conferencias, han permitido a muchas generaciones conocer mejor la naturaleza y la historia y han transformado la visita al parque en una experiencia mucho más significativa, una experiencia que muchos recordarán por el resto de sus vidas. Mi primer contacto con un programa de parque natural fue una charla en torno a una hoguera en el Gran Cañón, hace cincuenta años, y la recuerdo con gran nitidez, como si hubiese sido ayer; recuerdo incluso las canciones. Yo tenía entonces ocho años y esta experiencia influyó fuertemente en mi posterior decisión de hacer una carrera en el Servicio de Parques Nacionales.

Sin embargo, a pesar de la gran participación del visitante en los parques nacionales de los Estados Unidos, la interpretación es aún un accesorio de la visita. En el Museo del Desierto de Arizona-Sonora la interpretación de la región del desierto de Sonora *es* nuestro principal objetivo, y las plantas, los animales y las exposiciones son un accesorio del programa de interpretación. Posiblemente sea ésta una diferencia sutil, pero constituye no obstante un elemento primordial de nuestro funcionamiento.

¿Qué entendemos por interpretación? William H. Carr, cofundador del Museo del Desierto de Arizona-Sonora, se refería a ello al decir: "La idea a que nos referimos es la educación para la conservación del mundo exterior [...] la educación utilizada como un medio para ayudar al ser humano a reconocer y asumir sus responsabilidades con la naturaleza y ganar alguna esperanza de asegurar su porvenir. Es *ahora* cuando hay que llevar a cabo esta clase de esfuerzos, antes de que el hombre acabe por contaminar su hábitat y lo haga invivible." Pero, para alcanzar la meta de Carr, se necesitan intérpretes. Yorke Edwards, de Parques de Canadá, escribió: "La interpretación apunta a infundir en la gente una nueva comprensión, nuevos conocimientos, nuevos entusiasmos, nuevos intereses. Un buen intérprete es una especie de flautista de Hamelín, que conduce fácilmente a la gente hacia mundos nuevos y fascinantes que sus sentidos nunca habían penetrado realmente." Se trata de una buena definición, en la que se menciona a un personaje que la mayoría de nosotros puede describir, el flautista de Hamelín. Esta definición es en sí misma una buena interpretación.

El desaparecido Freeman Tilden, uno de los padres de la interpretación de la historia natural, estableció seis principios de la interpretación que el Museo del Desierto de Arizona-Sonora incluye en su programa de formación y que son aplicados por todos los buenos intérpretes. Estos principios son los siguientes:

La interpretación debe dar una idea completa del tema y debe apelar a la persona en su integridad.

La interpretación para niños debe ser especialmente elaborada y no una mera dilución de la versión para adultos.

La interpretación no es la presentación de la información, sino una revelación basada en la información.

La interpretación debe establecer un vínculo entre lo que se está mostrando o describiendo y algún aspecto de la personalidad o la experiencia del individuo.

El propósito fundamental de la interpretación no es instruir, sino estimular.

La interpretación es un arte que combina muchas artes.

Un arte puede enseñarse y aprenderse con éxito. La enseñanza de este arte es una de las misiones del Departamento de Interpretación/Educación del Museo del Desierto de Arizona-Sonora. Una vez que los voluntarios y los miembros del personal han aprendido las técnicas interpretativas, éstas son utilizadas para reforzar y profundizar la experiencia de los participantes, ya sea en excursiones sobre el terreno, en visitas a nuestros parques o en sesiones organizadas en el aula de la escuela.

Me enorgullece decir que el Museo del Desierto de Arizona-Sonora ha ganado en su breve existencia una merecida reputación internacional por las innovaciones en las exposiciones y en el enfoque de la interpretación de la historia natural. Los hábitats animales creados en el museo han sido estudiados e imitados por zoológicos de todo el mundo. El programa de formación de voluntarios y los programas

educativos de la institución son hoy en día considerados un modelo. Para comprender la razón de su eficacia sería útil pasar revista a la historia del programa destinado a los docentes voluntarios y a los esfuerzos educativos del museo en su totalidad.

Ideas puestas en práctica: la tradición del voluntariado

Los cofundadores Arthur Pack y William Carr tuvieron una gran idea; pero las ideas no dan necesariamente solidez financiera a las instituciones. Dado que para su funcionamiento el museo siempre ha dependido de las donaciones de sus miembros, del mundo de los negocios y de las fundaciones —la institución nunca ha recibido subvenciones de ninguna entidad gubernamental para sus actividades—, la tarea principal consistió en atraer visitantes y miembros. Durante los primeros años de su existencia, el museo cumplió esa tarea con la ayuda de los medios de información y mediante la creación de *The desert ark* (El arca del desierto), un programa itinerante con animales vivos que lleva la historia del museo a las escuelas y a las organizaciones comunitarias. Su nombre le fue dado por Joseph Wood Krutch, crítico e historiador teatral, escritor de historia natural y uno de los primeros administradores del museo. El arca fue el comienzo del programa de interpretación/educación y aún forma parte de las actividades de extensión del museo. Pero faltaba todavía crear un programa sistemático de educación.

Gran parte del éxito del museo es el resultado de la original tradición norteamericana del voluntariado. Sin esta característica innata, el Museo del Desierto y muchísimas otras instituciones del país serían incapaces de exhibir sus logros. Hasta 1971, los escolares de Arizona venían al museo en viajes de estudios acompañados por sus profesores, quienes debían simplemente hacer las reservaciones. Huelga decir que la experiencia que los niños vivían se basaba únicamente en los conocimientos del profesor sobre la ecología del desierto de Sonora y en su capacidad para interpretar. Se perdían así oportunidades.

¿Cuál era la respuesta al problema? Se necesitaba personal formado para ayudar a los grupos escolares en su visita. Como era imposible contratar decenas de personas, el museo decidió solicitar voluntarios. Éstos respondieron al llamamiento y así nació el programa docente.

En los Estados Unidos, el docente es un voluntario que ha recibido la formación adecuada y trabaja en un zoológico, museo o institución similar. La principal función del docente del Museo del Desierto de Arizona-Sonora consiste en ayudar al público a aprender a apreciar el medio ambiente, particularmente la región del desierto de Sonora. Nuestros docentes son de todas las edades (con un mínimo

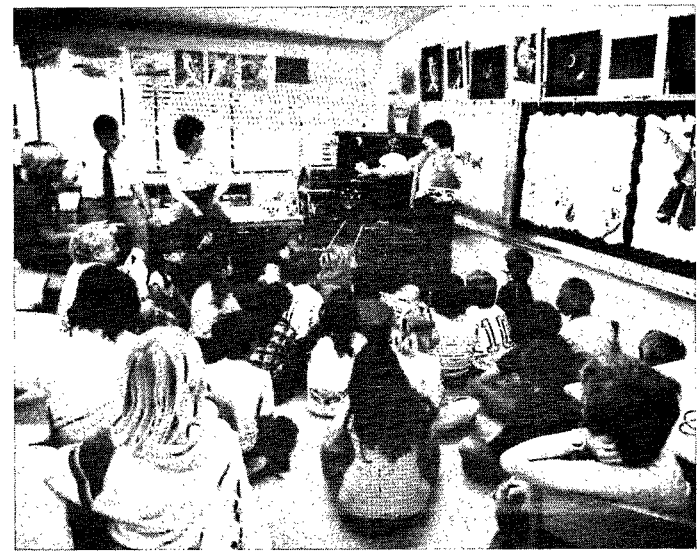


47
Un intérprete del museo presenta el monstruo de Gila, uno de los animales nativos del desierto de Sonora y una de las dos únicas especies de lagartos venenosos del mundo.



48
El taller sobre las costumbres alimenticias indígenas forma parte del programa de actividades especiales dedicadas a los 14.000 miembros del Museo del Desierto. Esta fotografía de 1980 muestra la molienda de los granos de mezquite según los métodos tradicionales de los nativos del desierto de Sonora.





49
Hal Gras y *El arca del desierto* visitan una escuela local. Hace veintiocho años este programa itinerante fue el origen del Departamento de Interpretación/Educación del museo y todavía recorre la comunidad. El animal que se muestra aquí es un gato montés.

50
Un docente itinerante del Museo del Desierto de Arizona-Sonora colabora con los maestros de una escuela primaria local en una clase sobre ecología del desierto, previa visita al museo.

de 21 años) y provienen de todos los medios sociales y niveles de educación. Todos tienen un interés común: su amor por el desierto y el deseo de compartir su entusiasmo y conocimiento con los demás. Vienen a nosotros con su entusiasmo y el museo les proporciona los conocimientos necesarios para ser buenos intérpretes.

El primer requisito para ser docente del MDAS es ser miembro del museo. Por extraño que pueda parecer a muchos lectores, nuestros docentes deben pagar por el privilegio de consagrar su tiempo como voluntarios. Pagan una cuota anual al museo y derechos de matrícula por su formación. Para conservar su calidad de docentes, deben trabajar quince horas mensuales para el museo. Las clases comienzan a principios de septiembre y duran diecisiete semanas. Los estudiantes asisten dos veces por semana a clases de tres horas. Los cursos son dictados por los conservadores y el personal del museo. Los temas principales son: las causas de la desertificación, la geología del área, la ecología, la flora y la fauna de la región (su adaptación al desierto y su interdependencia), los métodos de enseñanza y los principios que gobiernan al museo. El curso finaliza con un examen que una vez corregido da lugar a una discusión más a fondo. Se espera que los estudiantes asistan a todas las clases, pero en caso de ausencia pueden recuperarlas mediante videocintas de las lecciones o gracias a las notas tomadas por sus compañeros. Se puede faltar a un máximo de tres clases, incluso si se recuperan. Otros requisitos son la asistencia a dos sesiones de observación de docentes en una presentación interpretativa y dos sesiones de interpretación dadas por el estudiante. Una vez cumplidas con éxito estas obligaciones, se entrega a los estudiantes un diploma en una ceremonia de graduación.

Funciones del docente

Algunas de las funciones de los docentes consisten en guiar a los visitantes, tanto a los adultos como a grupos de escolares, presentar los programas dentro del museo o en el exterior y colaborar en el funcionamiento cotidiano de los departamentos. Los trabajos de interpretación incluyen la participación en el Programa Itinerante de Educación Ambiental, en el Programa de Visitas Docentes, en charlas sobre temas especiales, en presentaciones de animales vivos y en excursiones. Son estas últimas, unidas a los esfuerzos del personal y a las actividades especiales de los miembros, las que dan vida a las actividades de interpretación en el Museo del Desierto.

Los furgones del Programa Itinerante de Educación Ambiental están equipados con cinco "módulos", que los docentes y los miembros del personal instalan en las aulas. El profesor participa activamente en la sesión que dura toda una mañana o una tarde. Los módulos incluyen un programa sobre las serpientes grabado en videocinta, una colección de cráneos que los niños examinan mientras un docente o un miembro del personal da las explicaciones necesarias, un núcleo animal con pequeños animales vivos tales como serpientes o tarántulas y un microscopio que permite a los niños observar de cerca las plantas, los animales y los minerales del desierto de Sonora. Durante sus nueve años de funcionamiento, el Programa Itinerante de Educación Ambiental ha llegado a casi 50.000 niños de 107 escuelas, y los docentes han dedicado más de 9.600 horas de trabajo.

El Programa de Visitas Docentes, que

comenzó también en 1974, se presenta en escuelas, clínicas de reposo, comunidades, clubes y en otros lugares. Aquí también los docentes se sirven de los conocimientos adquiridos durante su formación para destacar la interdependencia entre la fauna, la flora y la geología del desierto de Sonora. Durante las presentaciones se utilizan generalmente animales vivos. Una de las funciones primordiales de este programa es organizar presentaciones en las escuelas a los niños que se aprestan a realizar una visita guiada al museo.

¿A qué se debe el éxito del programa docente del MDAS y por qué se le considera un modelo para otras instituciones? Estimamos que se debe a diversos factores. El primero es la calidad de la formación. La educación y la formación son permanentes, ya que se dictan cursos avanzados todos los meses. El personal del museo acepta a los docentes como parte de la "familia del museo", y los voluntarios son respetados y apreciados por el personal. Por otra parte, la variedad de oportunidades para los voluntarios es inagotable, ya que cada departamento del museo necesita su ayuda, y las recompensas son múltiples: la satisfacción que proporciona el prestar un servicio útil, la publicidad brindada por los medios de comunicación y la admiración de la comunidad por el trabajo que se desempeña. El museo cuenta actualmente con unos 140 voluntarios activos y hay una larga lista de espera.

Los servicios del museo

La misión del museo se centra especialmente en dos aspectos de las funciones del personal: el Programa de Actividades Especiales destinado a los miembros, y la Oficina de los Naturalistas Intérpretes. El objetivo de las actividades especiales es dar a los miembros del museo una amplia variedad de oportunidades de aprender, que pueden ir desde los talleres de medio día organizados en el museo sobre temas como los "usos indígenas de los alimentos autóctonos", hasta las largas excursiones a zonas del desierto de Sonora como los campos volcánicos de Pinacate (en Sonora, México). Todas las excursiones y los talleres son pagos y están sujetos a reservación. Los intérpretes acompañan a los miembros en todas las excursiones y dirigen los talleres.

Uno de los talleres más fascinantes y de mayor éxito es el que tiene lugar todos los años en el momento en que el cactus saguaro produce sus frutos. El personal del MDAS y los indios papago de nuestra región llevan a los miembros a cosechar el saguaro, valiéndose de los instrumentos que los indios han utilizado ritualmente durante siglos. Después de la cosecha, los papago transforman los frutos en bebidas y alimentos, mientras que los miembros del museo observan y participan. Esta es la experiencia fundamental: el hombre en interacción con su entorno cumpliendo una tradición secular, mientras los intérpretes explican por qué los abusos perpetrados por el hombre sobre este medio ambiente particular pueden terminar con la cosecha del saguaro.

Nuestro programa de interpretación más reciente, iniciado en febrero de 1980, da una nueva dimensión a los servicios que se ofrecen a los visitantes. Bajo la dirección de un naturalista empleado a jornada completa, el personal y los docentes realizan ahora regularmente actividades de interpretación programadas relativas a todos los temas cubiertos por el museo. Antes de instaurarse este servicio el visitante común no tenía las mismas oportunidades que se ofrecían a los escolares o a las visitas organizadas en grupo. Pagaba su entrada, disfrutaba de los parques y se marchaba. Hoy no sólo puede encontrar a los intérpretes en distintos lugares de los parques, sino que además puede planear su visita de acuerdo con el tema que vaya a tratarse en un día determinado.

El naturalista intérprete coordina el planeamiento y la presentación de las charlas, las demostraciones y las visitas guiadas del museo. Actualmente el promedio de estas actividades es de siete por día, es decir, 210 por mes. Tienen una duración que varía entre 30 y 90 minutos según las características del público, del tiempo de que dispone, etc. El intérprete puede dirigirse a un grupo de treinta personas o a una sola. El visitante no tiene obligación de asistir a toda la presentación: es el carácter casi fortuito de su encuentro con un intérprete el que da mayor atractivo a este tipo de visita. Las presentaciones están estructuradas de modo tal que dejan lugar a una participación que puede durar sólo unos minutos o la charla entera. Se estimula la formulación de preguntas, pero si un visitante sólo tiene una pregunta que hacer, nada le impide escuchar la respuesta y continuar su visita libremente.

En 1983, 55 miembros del personal y voluntarios habían llevado a cabo 5.448 charlas interpretativas y visitas programadas regularmente ante aproximadamente 225.000 visitantes. El periódico matutino de Tucson publica todos los días los temas de las charlas, un servicio que el museo agradece enormemente.

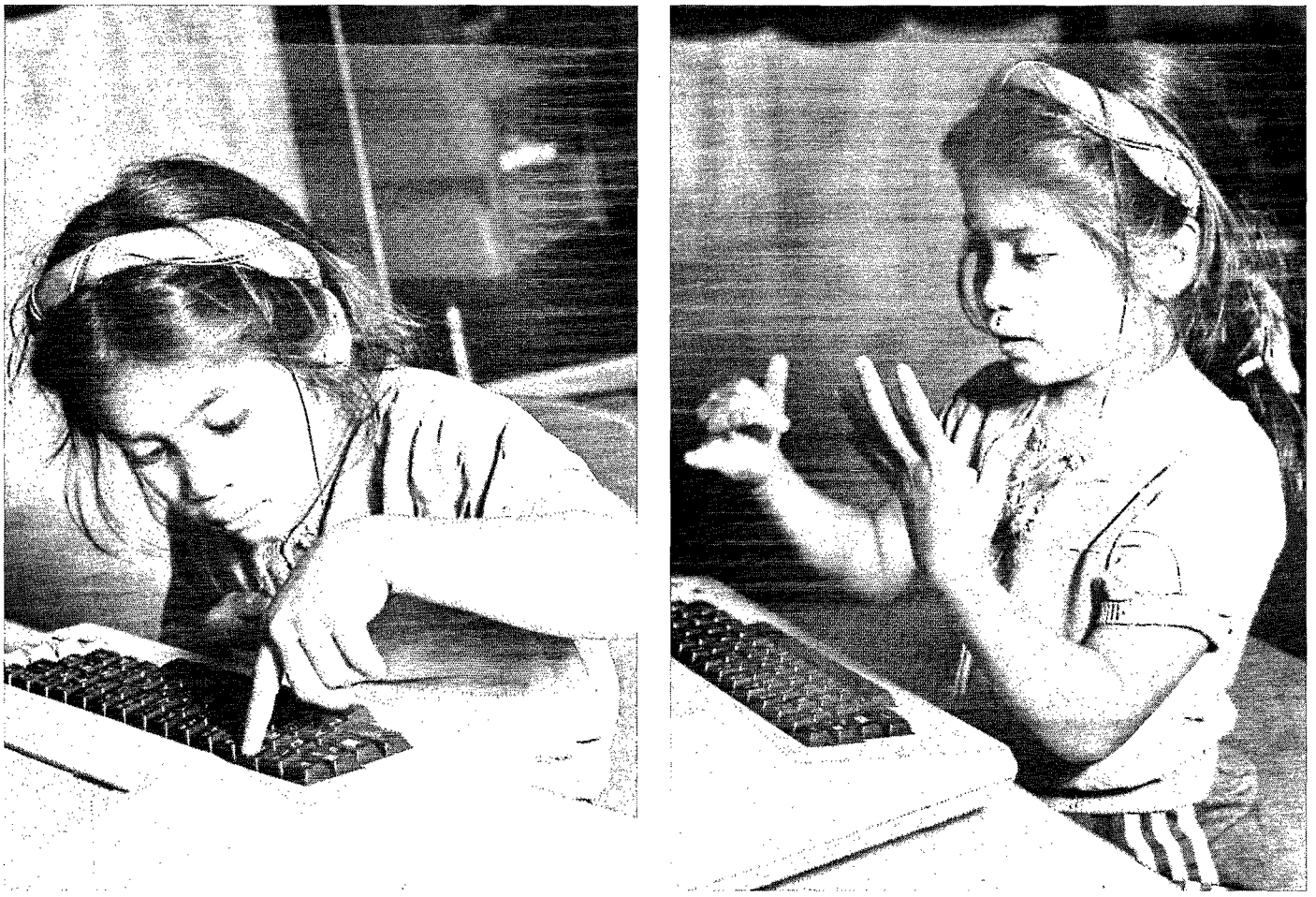
Es necesario mencionar otros dos esfuerzos educativos del MDAS. Todos los veranos, el museo da clases semanales sobre la ecología del desierto de Sonora, destinadas a los niños de edad preescolar y a los alumnos de primaria. Las clases son dictadas por maestros reconocidos por el estado de Arizona y elegidos por el personal del museo en función de sus conocimientos y experiencia.

En el verano de 1980, el museo organizó por primera vez un viaje de estudios al Bajo Gran Cañón y Río Colorado para niños mayores de 12 años. Después de tres días de preparación en las aulas del museo, se realizó una excursión de nueve días al Gran Cañón, descendiendo el Río Colorado en balsa con los intérpretes y estudiando la ecología del Bajo Gran Cañón. Fue una experiencia inolvidable, tanto para los jóvenes y el personal como para mí mismo, de modo que proyectamos más viajes de esta índole.

Los programas del Departamento de Interpretación/Educación del Museo del Desierto de Arizona-Sonora son con mucho las actividades más importantes de la institución. En ellos participan, de un modo u otro, todos los empleados y voluntarios, pero más importante aún es el hecho de que se trata de actividades que están directamente relacionadas con los miembros, los visitantes y los niños a quienes llegamos. Sin esta preponderancia que se da a la interpretación, el Museo del Desierto sería sólo una atracción más para los visitantes. El haber hecho de la interpretación y la educación sus funciones primordiales ha dado a la institución un carácter muy especial.

"No tener un intérprete en un parque o en un museo —decía muy bien William Carr— es como invitar a alguien a casa, abrirle la puerta y luego desaparecer."

[*Traducido del inglés*]



51-54
La computadora en un auxiliar eficaz de la educación dada su naturaleza interactiva. Esta niña de 6 años de edad, norteamericana de origen mexicano, está completamente absorta en un programa de matemáticas.

Los museos y la educación mediante computadora

En los países industriales avanzados, las microcomputadoras de bajo costo se han puesto al servicio no sólo de la pequeña empresa, sino especialmente del desarrollo de la educación. Actualmente, en los Estados Unidos de América son pocas las escuelas que no cuentan con una microcomputadora, y las más ricas suelen disponer de varias repartidas entre sus laboratorios de informática, bibliotecas y aulas individuales. ¿Cómo se explica esta situación?

En primer lugar, los proyectos experimentales de comienzos de los años sesenta demostraron que la computadora podía convertirse en un medio auxiliar eficaz para la labor docente y educativa. Pero su costo, su tamaño y sus limitaciones evidentes —respecto del sonido, la representación gráfica y la programación, sobre todo— limitaron notablemente su generalización hasta la década de 1980. En general, los educadores de vanguardia habían comprendido las posibilidades de la educación mediante computadoras, pero tuvieron que esperar que mejorara el material, que se desarrollaran los soportes lógicos adecuados y que disminuyeran los precios.

La cualidad principal de la computadora, que la diferencia de otras formas de tecnología educativa, es su carácter interactivo inmediato. Niños y adultos pueden ver los resultados de sus decisiones, resolver problemas, simular situaciones reales, dibujar, crear música, preparar programas, procesar palabras y practicar las técnicas básicas. Cuando una persona controla su proceso de aprendizaje, la posibilidad de desarrollar su capacidad intelectual ejerce tal fascinación que el interés por aprender se multiplica. Muchos estudios han demostrado que la computadora puede utilizarse para enseñar rápidamen-





te una asignatura en forma individualizada. Sus programas se asemejan a los manuales educativos programados. Pero sin embargo, la presencia de un maestro que pueda guiar con flexibilidad al alumno respecto de los programas que permiten resolver problemas, compartir el placer de aprender y ayudar a crear un intercambio enriquecedor entre ambos contribuye enormemente al aprovechamiento eficaz de la interactividad de la computadora y multiplica la motivación y los resultados.

Una revolución oculta

Hasta el momento se han hecho pocas investigaciones sobre las repercusiones a largo plazo de este tipo de educación en los niños pequeños. En unos pocos países tecnológicamente avanzados, los niños que disponen en el hogar o en el centro preescolar de una computadora tienen acceso a ella a partir de los dos años. Estos niños tienen así todas las facilidades para utilizarlas, desarrollar su capacidad de razonamiento y adquirir una gran variedad de conocimientos antes que sus condiscípulos. Dado que los estudios acerca del aprendizaje de los niños pequeños mediante el uso de computadoras son necesariamente muy complejos y requieren la creación de grupos de control longitudinal, no conocemos bien los efectos diferenciales de este tipo de educación. Con todo, algunos estudios de casos y evaluaciones internas de programas muestran que los niños que se sirven de computadoras aprenden mucho más y más rápido que sus condiscípulos que sólo reciben la educación escolar tradicional. Se ha demostrado repetidas veces que la computadora aumenta la motivación, especialmente entre niños que presentan dificul-

Emily Vargas Adams

Obtuvo un doctorado en antropología en la Universidad de Stanford (1968) y realizó un trabajo de investigación con los indios zapotecas en Oaxaca (México). De 1968 a 1972 trabajó como especialista de programa en el Sector de Educación de la Unesco, donde creó el programa ALSED (Programa de Antropología y Lingüística al Servicio del Desarrollo de la Educación) y preparó proyectos de educación del PNUD destinados a varios países. Posteriormente fue asesora educativa de la Fundación Ford en Colombia y Venezuela (1972-1978), y desde 1979 hasta la fecha fundó y organizó el Centro de Desarrollo de la Educación No Formal (CEDEN) en Austin (Texas), que prepara programas de educación mediante computadora para párvulos y padres, y es asesora de diversos países y organizaciones internacionales en planeamiento de políticas educativas, de desarrollo de programas y de investigación en el campo educativo.

tades de aprendizaje moderadas e incluso graves. Algunos observadores aducen que aunque se llegara a demostrar que las computadoras no resultan mucho más eficaces para la educación de los niños pequeños, es importante que todos se familiaricen con ellas desde los primeros años, dado el papel que han de desempeñar en sus vidas. En apoyo de su tesis, citan numerosos ejemplos de adolescentes capaces de preparar programas complejos por el hecho de haber estado en contacto con las computadoras desde la primera infancia. En general, aunque no disponemos de los estudios diacrónicos necesarios, muchos padres y maestros de enseñanza preescolar han aceptado intuitivamente que la educación mediante computadoras es "decisiva", y las han instalado en jardines de infantes, museos para niños, bibliotecas, centros comunitarios y, sobre todo, en los hogares.

En realidad, la educación mediante computadoras se ha convertido en una nueva forma de educación asistemática, una revolución oculta que tiene lugar tanto en la escuela como fuera de ella, y que muchos padres, dirigentes comunales y maestros consideran necesaria para el desarrollo cabal de los niños en este mundo complejo y en rápida mutación. Este proceso, que en los países industrialmente avanzados se ha producido en forma natural, puede tener enormes consecuencias sobre la igualdad de posibilidades de educación, tanto en estos países como en los demás.

La igualdad de posibilidades de educación

No existe país alguno que haya logrado la equidad educativa para los niños pobres, y menos aún para los de los grupos minoritarios desfavorecidos. Pese a los importantes esfuerzos nacionales e internacionales para eliminar las desigualdades en el campo de la educación, éstas persisten tanto en la enseñanza sistemática como en la asistemática. Algunos aspectos de la desigualdad comienzan aun antes de que el niño ingrese a la escuela, como lo demuestran las profundas diferencias de capacidad y de rendimiento observadas en el momento de la escolarización. Para superar estos problemas, sería necesario educar tanto a los niños como a los padres; sin embargo en la mayoría de los países la educación adolece de fallas cuantitativas y cualitativas.

Hoy en día, con el advenimiento de la educación mediante computadoras, estas desigualdades pueden acentuarse aún más tanto en los países industrializados como en los menos desarrollados desde el punto de vista tecnológico. Como resultado de ello, los niños de muchos países, así como los de los grupos minoritarios pobres de los países industrializados, pueden quedar aún más rezagados respecto de los de las capas medias y superiores que en un número muy reducido de países tienen la posibilidad de familiarizarse con el uso de las computadoras a una edad temprana y disponen luego de programas escolares que las utilizan en la educación.

Algunos estudios recientes han comenzado a poner de manifiesto el uso diferencial que en los Estados Unidos se hace de las computadoras en la educación escolar.[1] Según estos estudios, está apareciendo una "taxonomía de la desigualdad" en la educación mediante computadoras. Se observan, entre otros, los siguientes problemas:

Por lo general, las escuelas y los distritos escolares más ricos son los que compran más computadoras, que se utilizan en clase con los alumnos más avanzados y que fuera del aula, sobre todo en la biblioteca, se reservan para los más capaces. Esto es particularmente lamentable puesto que los alumnos que aprenden con mayor lentitud podrían beneficiarse de numerosos programas. Por otra parte, se ha observado que cuando se tiene en cuenta a este tipo de alumnos y se los pone delante del teclado, se les hace hacer ejercicios de memorización y repetición que en lugar de estimular su motivación para aprender suelen disminuirla.

Estas escuelas compran en general las mejores microcomputadoras, los sistemas más complejos y la mayor cantidad de programas de la mejor calidad.

Generalmente las escuelas más ricas están en condiciones de capacitar mejor a sus maestros en el uso de las computadoras, con lo cual suele aumentar y mejorar el uso que de ellas se hace durante la jornada escolar.

Los maestros más capacitados en estas técnicas tienden a aplicar teorías y métodos educativos más flexibles, que dan a los niños más posibilidades de explorar sus propios intereses, de aprender lenguajes de programación y de interactuar con la computadora. Los maestros menos capacitados son, por lo general, más rígidos y restrictivos y suelen limitar el uso del soporte lógico e incluso el acceso de los alumnos a las computadoras.

Las escuelas de las comunidades de ingresos medios y elevados suelen hacer participar a los padres en la enseñanza mediante computadora y fomentan la organización de cursos vespertinos.

Además, muchos factores extraescolares también refuerzan estas desigualdades. Las familias modestas acuden raras veces a las bibliotecas públicas donde hay una computadora y en los grupos de usuarios casi nunca hay pobres. Todavía es raro encontrar una computadora en los hogares pobres, y cuando ocurre generalmente no cuentan con el equipo periférico y los soportes lógicos necesarios, o los utilizan mal.

En los Estados Unidos existen dos tipos de instituciones en las que los niños y los adultos de las familias pobres tienen fácil acceso a las computadoras y se les permite utilizarlas sin limitaciones: los museos y los centros comunitarios. Esta experiencia puede ser una clave importante para acelerar la implantación y expansión del uso de la computadora en la educación en los países en desarrollo.

Los museos como centros de educación mediante computadora

Como ocurre con todos los procesos educativos, es esencial que la enseñanza mediante computadora se ajuste a las pautas culturales y lingüísticas de los usuarios. Por lo general, tanto los museos como los centros comunitarios se esfuerzan por hacer sus servicios accesibles y adecuados desde el punto de vista cultural. Se orientan en general hacia la familia y cuentan con colaboradores provenientes de todos lo estratos socioeconómicos. Los museos y los centros comunitarios han comprendido la importancia de que los miembros de la comunidad presten servicios en calidad de guías, animadores y maestros, de responder a las necesidades específicas de determinados grupos y de adoptar métodos de enseñanza basados en la utilización de medios de comunicación múlti-

1. Véase The Computer Use Study Group, "Computers in schools: stratifier or equalizer", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, San Diego, vol. 5, n.° 3, 1983 p. 51-55; Emily Vargas Adams, "The CEDEN Community Computer Education Program: an experiment in educational equity", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 5, n.° 3, San Diego, 1983, p. 55-59; "CEDEN Computer Education Program: a philosophical program statement", Austin, Texas, 1983, (manuscrito inédito); *A community-based computer education program for Mexican-American families: educational equity and initial program results*, trabajo presentado en la reunión de la American Anthropological Association, Chicago, Ill, 1983.

ples. Sobre todo, suelen ser instituciones experimentales y creativas, menos atadas a las fórmulas tradicionales de la educación sistemática.

En los Estados Unidos de América existen cuatro museos que son buenos ejemplos del éxito de la educación mediante computadoras: el Children's Museum de Washington D.C.; el Pacific Science Center de Seattle, en el estado de Washington; el Lawrence Hall of Science de Berkeley, en California, y el Exploratorium de San Francisco, también en California. En cada uno de estos museos se han destinado salas a la educación mediante computadoras, que por otra parte se utilizan también para actividades pedagógicas en áreas determinadas (ciencias, matemáticas, arte, música y técnicas de subsistencia, entre otras). Los guías de estos museos ayudan a padres e hijos a conocer mejor las actividades que se les ofrecen, y cada centro dispone de programas originales creados por su propio personal, tanto remunerado como voluntario.

Estos museos se han convertido en centros de desarrollo cultural y de creatividad. Su facilidad de acceso ha atraído a miles de personas que de otra manera no tendrían la oportunidad de explorar el nuevo mundo de las computadoras. Además, lejos de restar público a las exposiciones y actividades más tradicionales de los museos, las computadoras han contribuido a realzarlas. Integradas a estas presentaciones, sirven para ampliar el conocimiento de los visitantes sobre las cuestiones que les interesan, induciéndolos a explorar las riquezas de cada museo de manera experimental y más a fondo que antes. En resumen, la educación mediante computadoras se está convirtiendo en un objetivo fundamental de estos museos, dándoles así una razón de ser suplementaria.

En el mismo orden de ideas, en diversas regiones de los Estados Unidos comienzan a surgir centros comunitarios que contribuyen a descentralizar las actividades educativas.[2] Se los utiliza para mejorar el nivel de instrucción de los adultos (alfabetización y cálculo), en la educación preescolar, para orientar a los niños en edad escolar y motivar a aquellos cuyo rendimiento es inferior al normal.[3] Por lo general, ayudan a tender un "puente cultural" entre los hogares pobres o de grupos minoritarios y las escuelas del resto de la sociedad. En resumen, complementan y refuerzan la educación sistemática con métodos flexibles y adaptados a las particularidades culturales del público al que se dirigen.

El Centro de Desarrollo de la Educación No Formal (CEDEN), situado en un barrio habitado por familias de origen mexicano de Austin (Texas), ha iniciado recientemente un programa destinado a invertir la tendencia a la desigualdad en la educación mediante computadora.

El programa del CEDEN

En el programa de educación mediante computadoras del CEDEN participan sobre todo familias pobres con hijos de 2 a 13 años de edad. Durante la primavera de 1983, 17 familias tomaron parte en el programa; los jefes de familia de 5 de ellas eran madres solteras. Alrededor del 53% de las madres había abandonado la escuela secundaria antes de completarla, y 66% de ellas no estaban satisfechas con las escuelas de sus hijos. El 75% de los padres de bajos ingresos no se habían ocu-

2. James A. Levin, *Computers in non-school settings: implications for education,* San Diego, Ca., Laboratory of Human Cognition, University of California, 1981. (Documento técnico.)

3. Dean Brown y otros, *"A pilot experiment: educational technology using in the affective domain"*, Menlo Park, Ca., Stanford Research Institute, 1969. (Documento técnico.)



55
La computadora fascina a los niños grandes y pequeños. Este niño de 2 años de edad se divierte con un programa preescolar en compañía de su hermana de 6 años.



56
Ruth Mireya Henao de Wells, que enseña con el auxilio de computadoras, ayuda a los padres a transmitir estos conocimientos a sus propios hijos.

pado hasta entonces de la escuela y en este sentido sus aspiraciones con respecto a los hijos también eran modestas o a lo sumo moderadas. Nos impresionó bastante comprobar que el 78% de los padres de origen mexicano descontaban que sus hijos iban a tener problemas en la escuela y, de hecho, al consultar con los maestros, vimos que el 63% de los casos eran "estudiantes deficientes" y el 81% había tenido dificultades. El 50% de los niños confesó que ya habían perdido todo interés por la escuela.

Los principales objetivos del programa del CEDEN eran los siguientes:

Concebir, aplicar y evaluar un programa computadorizado bilingüe y reproducible a nivel de la comunidad para familias norteamericanas de origen mexicano, en el cual los padres y los miembros de la comunidad hicieran de maestros.

Motivar a los niños para incitarlos a aprender, a adquirir nuevas habilidades y a asumir una actitud positiva con respecto a la educación mediante computadoras.

Motivar a los padres incitándolos a utilizar las computadoras y otros materiales auxiliares para educar a sus hijos, a informarse acerca de las computadoras y a interesarse más por la escuela.

Ayudar a las escuelas a despertar el interés de los niños por aprender, por desarrollar su capacidad de decidir y por reforzar su conocimiento de las técnicas básicas.

El programa se llevó a cabo en una casita suburbana análoga en su apariencia a las de los niños. El Atari Institute for Educational Research proporcionó el equipo y gran parte del soporte lógico. Se añadió un centro de artes y oficios, un espacio dedicado a la lectura y diversos juegos y materiales didácticos complementarios. Se realizaron actividades previas y posteriores al empleo de las computadoras y se alentó a padres e hijos a que ensayaran medios didácticos diferentes, según sus intereses y su capacidad de asimilación. Se fomentaron, con resultados positivos, las actividades entre padres e hijos y la enseñanza mutua, y la mayoría de las sesiones terminaban con deberes para hacer en casa. Se dio especial importancia al factor afectivo: la imagen que cada uno tiene de sí mismo, la visión del mundo, la motivación para aprender y los logros alcanzados. En segundo lugar, se orientó a los niños hacia la solución de problemas mediante diversos programas y actividades conexas. Se consolidaron las técnicas básicas de los niños con necesidades especiales pero, siempre que fue posible, se aplicaron métodos basados en juegos. Con frecuencia sucedía que los padres continuaban jugando con los programas originalmente destinados a sus hijos y que, absortos en ellos, llegaban a practicar ciertas técnicas o a ejercer ciertas capacidades descuidadas en algunos casos durante muchos años.

Padres e hijos se mostraron ansiosos por participar: pese a las dificultades de transporte, la tasa de asistencia fue elevada. Al final del programa, el 100% de los niños y de los padres expresaron con entusiasmo su aprobación. En particular afirmaron haber apreciado el trabajo con las computadoras, y el 40% de ellos mencionaron también los medios didácticos auxiliares. Interrogados acerca de lo que deseaban aprender, los estudiantes que habían sido calificados de deficientes expresaron todos su interés por las matemáticas y/o las lenguas, materias que antes habían evitado. En realidad se comprobó que habían descubierto nuevas áreas de interés, en proporción ligeramente mayor que los estudiantes aventajados.

Estos resultados fueron también corroborados por los padres: el 89% consideró que el programa había aumentado el interés de sus hijos por aprender. El maestro señaló que las motivaciones de los niños habían aumentado en el 96% de los casos.

Con respecto a la educación preescolar, los niños de 3 a 6 años de edad adquirieron durante un periodo de 18 semanas un promedio de 8 habilidades de un total de 38. Los niños de edad escolar no fueron sometidos a la prueba, pero el 81% pasó de grado, entre ellos algunos alumnos calificados de "dudosos". El maestro a cargo del programa computadorizado comprobó que la mayoría de los estudiantes calificados al principio de deficientes tenían buenas posibilidades de aprender cuando estaban motivados.

Los padres también participaron más en la educación de los hijos. Alrededor del 78% informaron que, como resultado del programa, ayudaban más a sus hijos en los deberes para hacer en casa, a pesar de las graves tensiones familiares que padecían algunos hogares. Interrogados sobre lo que más les había agradado de esta experiencia, el 46% insistió en la oportunidad de trabajar con sus hijos, el 36% mencionó las computadoras y los programas, y el 18% las actividades auxiliares. Todos los padres se declararon entusiasmados con la enseñanza mediante computadora y el 89% confesó su interés por diversos temas especiales que deseaban aprender utilizando computadoras. Así, pues, el programa sirvió de catalizador en la medida en que incitó a los padres a cambiar y les ayudó a orientar a sus hijos y a motivarlos para aprender.

Las escuelas colaboraron ofreciendo información básica y algunos maestros comprobaron con satisfacción que el programa servía para ayudar a los niños y a sus familias. Este primer programa, por estar destinado a un grupo reducido de estudiantes, tuvo en consecuencia efectos limitados, pero los resultados podrían ser más significativos si se estructurara un programa más vasto y de la misma calidad. De hecho, tanto los padres como los niños pidieron que se aumentara el número de computadoras, el espacio y los instructores disponibles para ese tipo de enseñanza. En la actualidad el CEDEN está ampliando su programa.

En suma, el programa alcanzó y aun superó todos sus objetivos iniciales. Más aún, sirvió de puente cultural entre los hogares de origen mexicano y las escuelas y complementó y reforzó la educación tradicional. La computadora, en combinación con las actividades auxiliares y utilizada de manera flexible en los diversos ámbitos comunitarios, puede llegar a convertirse en una poderosa fuerza capaz de contribuir a la igualdad de posibilidades de educación.

Los museos y los centros comunitarios tienen la posibilidad de contribuir en todos los países a instaurar e impartir a su vez una educación mediante computadoras que se ajuste a la realidad cultural en la que están insertos. Esos programas extenderían sus servicios, atraerían un mayor número de personas, aumentarían la vitalidad y la creatividad del personal, promoverían la creación de redes con otras instituciones y ayudarían a alcanzar los objetivos nacionales de desarrollo de la educación. Los museos y centros comunitarios contribuirían sobre todo a reducir la brecha cada vez mayor que separa las naciones tecnológicamente avanzadas de los países menos industrializados, así como a mejorar la colaboración y la comprensión internacionales.

[*Traducido del inglés*]

57
En el taller de cestería del Museo de Artes Populares de América, un artesano enseña a los niños a trenzar.



El museo, nueva instancia educativa para las comunidades urbanas y rurales del Ecuador

Lucía Astudillo de Loor

Graduada en bellas artes en la Universidad del Estado de Cuenca (1977). Licenciada en ciencias de la educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (1984). Estudios de museología en la Smithsonian Institution, en Washington, D.C. (1980). Responsable de la exposición sobre el Ecuador del Partners of the Americas Program, CIDAP, realizada en Idaho (1981). Autora de cuentos y narraciones, colabora con artículos de su especialidad en distintos periódicos y revistas de su país. Es actualmente directora del Museo de Artes Populares de América.

Desde la conquista española, el Ecuador ha estado sometido a presiones culturales, económicas, sociales y políticas que han causado la pérdida de muchos elementos constitutivos de su idiosincracia cultural. Así, nos encontramos ante un país con más de ocho millones de habitantes que buscan ansiosamente su identidad nacional y la posibilidad de revalorizar su propia cultura. Es por eso que gran parte de la política gubernamental en esta región está dirigida hacia la preservación de los valores culturales y la conservación de las expresiones materiales del pueblo. Existe una permanente preocupación y un deseo constante de mantener las tradiciones y de conocer sus motivaciones, sin dejar por eso de evolucionar con la ciencia y la tecnología del siglo XX.

Los museos pueden ejercer una influencia dinamizadora sobre la sociedad a la que pertenecen. La idea del museo como centro de difusión de la cultura y como institución que puede tener ingerencia en los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros países llamados en desarrollo es un criterio innovador que se escucha desde hace poco en nuestro país.

Exposiciones docentes itinerantes

En el Museo de Artes Populares de América —del Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares, uno de los centros del Programa de Desarrollo Regional Cultural de la OEA— se vio la necesidad de elaborar un programa coherente de exposiciones docentes itinerantes que cubriera las veinte provincias del Ecuador y brindara a los alumnos de las escuelas una experiencia visual de la realidad cultural del país. El Ministerio de Educación y Cultura proveyó la ayuda económica necesaria para elaborar el proyecto, que tendría como una de sus bases fundamentales fomentar la incorporación de la cultura popular a la educación formal e informal.

Cabe mencionar que ya en 1979 y 1980, en las reuniones técnicas y en los talleres sobre educación y cultura popular que realizaran en Cuenca la OEA y el CIDAP, se había visto claramente la necesidad de unificar esfuerzos para conseguir la integración de la cultura popular en el sistema educativo, teniendo en cuenta su carácter de conductor de los valores permanentes de la nacionalidad. En ese intento se consideraba a los museos como un apoyo invalorable para la investigación, la docencia y el desarrollo de la cultura tradicional.

Por experiencia sabemos que en la mayoría de los casos la enseñanza —que debería ser un camino de dos vías, de aprendizaje para el alumno y de retroalimentación para el maestro— se reduce en general a un monólogo magistral y a una

carencia absoluta de intercambio entre el educador y el educando. Conscientes de esto, el programa de exposiciones docentes itinerantes trata de mostrar y difundir una visión comprensiva de los aspectos multiculturales del Ecuador y sus diferentes regiones: la costa, la sierra y la selva amazónica, con lo que estos ámbitos geográficamente tan distintos comportan de diversidad de modos de vida y expresión. Las exposiciones enfatizan este pluralismo cultural pero rescatan el sentido de la unidad entre las distintas regiones, intentando despertar en la población estudiantil un verdadero espíritu nacional. En ellas no sólo se exponen las artesanías y las tradiciones de los distintos grupos étnicos —hecho que permite su revalorización ante los ojos de la propia comunidad y su difusión entre las demás— sino que se muestran también las diferentes necesidades de las provincias y con ello sus cosmovisiones particulares, creando una verdadera conciencia de nuestra identidad nacional.

Hasta el momento se han realizado cuatro exposiciones, pese a las muchas dificultades que hubo que superar, como siempre que se inicia un proyecto. Ante todo el recelo y la lógica cautela frente a algo que se realizaba por primera vez, el temor de no saber si se estaría en el camino correcto o si se lo podría llevar a buen término. Dentro del mismo CIDAP, además, había que realizar una labor de persuasión, primero consigo mismo, para convencerse de que todo saldría bien, luego con los jefes y finalmente con el público, los docentes y los niños. También se tenía que pensar en el personal de la Subsecretaría de Cultura, que debía asegurar las tareas complementarias referentes al traslado y promoción de la muestra en las distintas provincias del país: ¿estaría dispuesto a hacerse cargo de esa parte del proyecto con el entusiasmo necesario o tendríamos que enfrentar severas críticas, constantes controversias y aun abierta oposición?

A continuación presentamos algunos aspectos de las exposiciones realizadas, con observaciones personales que tratan de ser lo más sinceras posible, sin ocultar la fe, el entusiasmo y la dedicación empeñados, principal motor de todo el proyecto.

Textilería tradicional del Cañar

Esta fue la primera de las exposiciones y estuvo centrada en la hoya del Cañar, una de las más elevadas del Ecuador. De sus 180.000 habitantes, unos 30.000 pertenecen al grupo cañari, de habla quichua. Gran parte de la comunidad vive a más de 3.000 metros de altura y está dedicada a la agricultura. Visten la indumentaria tradicional: los hombres llevan poncho, pantalón de lana, sombrero, camisa bordada, faja y el pelo recogido en una larga trenza sobre la nuca, y las mujeres varias faldas bordadas, blusa también bordada y rebozo prendido con una alfiler, además de un sombrero de lana igual al del hombre.

La artesanía más sobresaliente es la del tejido en telar de cintura; con la lana de las ovejas se confeccionan ponchos y con hilo *singer* se hacen reatas y las famosas fajas doble faz que constituyen el tejido más complicado elaborado en el país.

La exposición presentaba como introducción el audiovisual *Cañar, vida y tradición*, que recogía aspectos generales de la vida en una comunidad cañari, sobre todo la carencia de una infraestructura adecuada, y estaba enmarcada por un mapa con la ubicación de la hoya y un diorama ilustrando el medio: un gran paisaje de fondo con ovejas en primer plano. Se construyó también una vivienda cañari de un tamaño adecuado como para que los niños pudieran entrar y verla por dentro.

El tejido es una actividad tradicional que los cañaris continúan ejerciendo diariamente y que está íntimanemte ligada a su ambiente físico, cultural y económico. Para presentarla se expuso todo el proceso de producción y las piezas resultantes, y en la ciudad de Cuenca un artesano cañari hacía una demostración y guiaba a los visitantes que se atrevían a intentarlo. Para que la muestra tuviera una cierta

58
Un artesano cañari tejiendo una faja. Demostración realizada en la exposición *Textilería tradicional del Cañar* que se llevara a cabo en la ciudad de Cuenca.



continuidad, en las escuelas se había preparado un texto informativo para los maestros, donde además se les sugerían ciertas tareas —como una redacción sobre la visita, por ejemplo— y se les pedía que aportaran ideas para las exposiciones. Lamentablemente se recibieron muy pocas respuestas, que en general se limitaban a alentar la continuación de esos programas educativos.

El material didáctico estaba dirigido a los niños de 10, 11 y 12 años de edad y consistía en una hoja de actividades a realizar una vez terminada la visita conducida por una guía-profesora, que había recibido entrenamiento previo y un guión para vertebrar los distintos aspectos de la exposición.

La hoja de actividades contenía preguntas de tipo objetivo que requerían respuestas precisas y hasta cierta elaboración, como por ejemplo un crucigrama. También se les preguntaba si les gustaría aprender a tejer, pregunta subjetiva tendiente a saber qué interés podría haber en la eventual creación de un taller.

Como todo proyecto nuevo, éste exigía que los educadores, las escuelas y la opinión pública en general se interesaran por él y le brindasen toda su colaboración, tal como lo hicieron los medios de comunicación locales, que nos prestaron un gran apoyo.

Para coordinar la asistencia de los niños y establecer los horarios de visita de las distintas escuelas nos pusimos en contacto con la Dirección de Educación del Azuay, entidad seccional del Ministerio de Educación. Y si bien recibimos a las escuelas, casi siempre había que llamar al director para recordarle la visita de su grupo.

Otro de los problemas que surgió fue que a raíz de que las clases tenían alrededor de 50 alumnos y que era difícil dividirlas, no pudo respetarse el tope de 30 que nos habíamos impuesto según nuestras posibilidades. Alguna vez llegamos a recibir hasta 72 niños por visita, lo cual requería la colaboración de otra persona para guiar al grupo. Los niños reaccionaban con entusiasmo; ninguno había estado antes en un museo y era para ellos una experiencia nueva. Estaban algo inquietos, entraban a la casa, dialogaban con el artesano, le preguntaban su nombre, querían saber de su familia y, sobre todo, por qué los hombres tejen. Algunos hasta se atrevieron a hacerlo ellos mismos.

La asistencia en Cuenca fue de más de 3.000 alumnos en cinco semanas. Dos meses después, para ver si los niños recordaban algo de la visita, se los sometió a una prueba de tipo falso-verdadero preparada por un psicopedagogo. Los resultados fueron en un 90% satisfactorios.



59
Alumnas de Quito reciben explicaciones sobre la utilización del huso, en la muestra *Textilería tradicional del Cañar.*

Para facilitar el montaje de la exposición —dado el carácter itinerante de la muestra— se preparó una guía con el listado de las piezas, dibujos de los paneles y los objetos e indicaciones sobre los pasos a seguir.

Al trasladar la exposición a Guayaquil aparecieron los primeros problemas respecto del embalaje: el de la vivienda cañari resultaba muy dificultoso y los paneles por su parte demasiado pesados, de modo que tomamos nota para el futuro. Para el personal de museo no hay mejor manera de aprender que la experiencia. Sobre todo pensamos que no podemos pasar nuestro tiempo planificando, sin llegar a concretar un proyecto: eso nos haría desperdiciar demasiadas oportunidades de aprender haciendo, que es lo único posible y constructivo en nuestros países tan faltos de recursos económicos. He escuchado demasiadas quejas de gente que se lamenta de haber agotado en estudios de factibilidad todo el presupuesto del que disponían.

El director técnico de la Dirección de Educación del Guayas en Guayaquil había previsto que los guías fuesen los alumnos de sexto año de escuelas que pertenecen a los clubs Unesco, cuyos profesores les hubieran concedido permiso para participar en el programa. La experiencia fue altamente gratificante: con la colaboración de una antropóloga de la Subsecretaría de Cultura se dictó un curso de motivación y se los orientó en sus lecturas so-

bre el tema. Los alumnos, por su parte, —chicos y chicas— tomaron el proyecto como cosa propia y se entregaron a él con gran entusiasmo. De este modo, las visitas conducidas por los propios alumnos tuvieron un gran éxito. La asistencia se calcula en unas 5.000 personas, y si no se sobrepasó esa cifra fue porque una huelga de profesores impidió continuar con la exposición por más tiempo.

Después, la muestra se trasladó a Quito. Allí los guías serían educadores de los establecimientos en donde se montaría la exposición. Para ellos se organizó también un curso de motivación, y aparecieron entonces actitudes fuertemente diferenciadas que podrían esquematizarse en términos del interés o desinterés que prestaban a una provincia alejada de la capital, con todo lo que ello significa. Así, un grupo se mostró apático, y a pesar de los esfuerzos que se hicieron por despertar su interés por la exposición, los resultados dejaron mucho que desear: encontraban siempre problemas para abandonar sus clases regulares, se les hacía difícil pasar el audiovisual o aprender algo sobre el Cañar, que percibían muy alejado de su mundo urbano. Parecía que, fuera de la capital, poco o nada les interesaba el resto del país. En cambio, el segundo grupo se entusiasmó tanto con el proyecto que con dinero propio hizo confeccionar delantales distintivos para las guías-profesores y decidió trabajar horas extras si el número de visitantes lo requería.

En cuanto al personal encargado de la promoción y traslado de la muestra, los problemas fueron de otra índole: algunos mostraron una cierta tensión y aunque no tenían ninguna noción de museología criticaban todo: el folleto, el número de piezas, el montaje. Funcionarios de escritorio, parecían temerosos del trabajo que se les venía encima, ya que el proyecto tiene una dinámica que exige esfuerzo y agilidad. Por esto pensamos que es indispensable preparar adecuadamente y de manera particular a este tipo de personal, cuyas exigencias fundamentales deberían ser la fe en el proyecto y la capacidad de entusiasmo.

Con todo, a pesar de los inconvenientes, la muestra continuó viajando. El cronograma elaborado preveía la exhibición en doce provincias y hasta ahora ha estado en Imbabura, Tungurahua y Loja. El número de visitantes crece cada día. Naturalmente, la exposición requiere un mantenimiento constante, pero esto parece sacar de quicio a algunos empleados públicos que desearían que los objetos fueran eternos.

Metalistería del Azuay

Éste fue el tema de la segunda exposición, que comprendía trabajos de herrería, hojalatería y joyería, realizados en el sur del Ecuador, presentados en un marco de color: gris y rojo oscuro en los paneles y bases.

El Azuay es muy conocido en todo el país por el trabajo artesanal de su población. En la ciudad de Cuenca —de 150.000 habitantes— todavía existen barrios enteros de artesanos. Así, por ejemplo, al caminar por la Calle de las Herrerías se escucha en cada casa el golpe del martillo contra el yunque. En los alrededores de la Plaza 9 de Octubre están los pequeños talleres donde se fabrican desde canales de agua hasta faroles, moldes para hornear, baldes para acarrear agua y otros utensilios de hojalata. Hay además una larga tradición de joyería cuencana, con 643 talleres de orfebrería, sin olvidar que en Chordeleg, a 46 km de Cuenca, se realizan finos trabajos de filigrana.

La exposición intentaba presentar en fotos y textos una visión completa del artesano autor de las obras y dar un marco museográfico a los objetos arrancados de su contexto cotidiano. En nuestra ciudad, los niños están acostumbrados a ver diariamente utensilios de hojalata en la cocina de sus casas y no les llaman la atención: la exposición trataba de hacerles comprender las horas de trabajo que el artesano pone en ellos. La comparación con los aparatos electrodomésticos que poseen o de los que han oído hablar surge de inmediato, pero al ver los objetos que todavía pertenecen a su mundo cotidiano exhibidos en el marco de una exposición que los valoriza, los niños aprenden a apreciarlos por lo que representan: la cultura popular y el trabajo manual del artesano azuayo.

La exposición estaba estructurada de una manera similar a la anterior. Se abría con un audiovisual —*Oro, hierro y hojalata*— que presentaba a los artesanos en los diferentes barrios de la ciudad. Luego se ubicaba la provincia, en el sur del país.

Cabe aquí una acotación respecto de la herrería: en la ciudad de Cuenca y sus alrededores los techos de las casas están coronados por una cruz de hierro, símbolo de la religiosidad popular y con un claro sentido mágico de protección del hogar. Siempre se las había observado a distancia, la exposición brindaba a los visitantes la posibilidad de verlas de cerca, de tocarlas, de sentir la frialdad del hierro y el filo del metal, de observar la multiplicidad de sus diseños —las hay con flores, con corazones, con aves y con muchos otros motivos— según el capricho y la imaginación del artesano o del cliente.

También están allí el yunque con clavos, los candados, llaves y aldabas y las herramientas de labranza: las hoces y los picos salidos de los talleres artesanales para consumo de quienes poseen escasos recursos económicos y no pueden costearse los productos importados.

Mientras la muestra se presentaba en la ciudad de Cuenca, un orfebre se instaló con su banco y herramientas para fabricar anillos de cobre que sorteaba después entre los niños, que lo rodeaban curiosos y escuchaban atentamente sus explicaciones. A su lado se exhibían trabajos de filigrana en oro y plata: los grandes zarcillos de la chola cuencana, la mujer de pueblo, que aprecia enormemente el intrincado diseño de aves, flores y perlas de sus aretes.

El folleto informativo destinado a los profesores contenía datos sobre el desarrollo de la artesanía en la región y la situación actual de los artesanos. La hoja de actividades para los niños era semejante a la anterior en su estructuración; se llamaba *Conozcamos al artesano azuayo* e incluía preguntas objetivas sobre metalistería, dibujos para hacer, puntos a unir y un crucigrama para resolver.

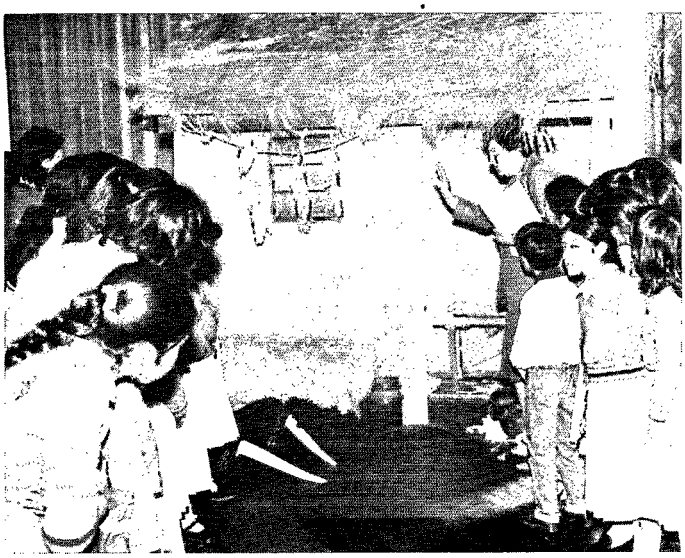
La asistencia de los alumnos fue igualmente coordinada por la Dirección de Educación del Azuay, pero el número de niños visitantes disminuyó debido a que muchas de las escuelas estaban en época de exámenes trimestrales y los maestros no deseaban posponerlos para visitar la muestra. Fue necesario, por lo tanto, redoblar los esfuerzos de promoción, y se llegó así a tener una asistencia de 2.400 niños en cuatro semanas. Al igual que la anterior, esta exposición ha iniciado su recorrido por otras provincias del país. Últimamente ha sido enviada a Cochabamba (Bolivia) para integrar una presentación del Ecuador. Esperamos que a su regreso siga cumpliendo su objetivo de permitir un mejor conocimiento de la cultura popular.

Artesanía de la provincia de Esmeraldas

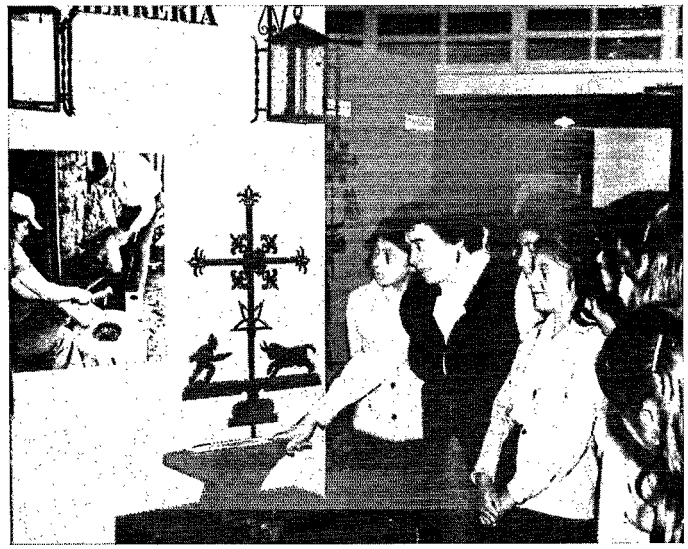
La tercera exposición estaba centrada en una provincia de la costa que tiene un alto porcentaje de población negra y un pequeño grupo indígena, los chachis, que viven aislados a lo largo de los ríos y aún hablan su propio idioma, el chapalaachi.

Estructurada de manera semejante a las

60
Escolares de Quito visitan la habitación cañari en la muestra *Textilería tradicional del Cañar*.



61
Yunque, martillo y cruz de hierro en la exposición *Metalistería del Azuay*.



anteriores, esta exposición tenía sin embargo algunas innovaciones: por fin se había conseguido diseñar unos paneles más livianos y las bases eran ahora desarmables. Se utilizó además un color más vivo, el verde, para evocar la fertilidad de la tierra.

El audiovisual que abría la muestra se llamaba *Los artesanos y la naturaleza*, y como las fotografías que se habían tomado durante los trabajos de investigación resultaron de calidad, se decidió utilizarlas en mayor número. Se daba así la ubicación, la historia, el transporte y la hidrografía de la región; se presentaba a los chachis o cayapas en su medio ambiente y con su artesanía, especialmente la cestería. La otra vertiente de la exposición estaba constituida por la cultura afroecuatoriana, su música y su artesanía. Se añadió además una sección especial sobre el desmonte de la provincia, donde se están talando indiscriminadamente los árboles y comienza además un conflicto por la posesión de la tierra, antes sin valor comercial, entre chachis y afroecuatorianos.

La Dirección de Educación mostró gran deseo de colaborar. En el museo se organizó una charla de motivación con los educadores, y aunque de las 32 personas invitadas sólo concurrieron 6, éstas demostraron gran entusiasmo y reservaron turnos especiales para sus alumnos. Nos queda la impresión de que los maestros son muy conservadores, casi siempre aferrados a la idea de que el edificio de la escuela es el único lugar sagrado para impartir la enseñanza y reacios a la posibilidad de salir de su "iglesia" hacia otra institución que les ofrece la oportunidad de una nueva experiencia. No podemos descansar en la idea de que basta motivarlos una vez. Hay que hacer un trabajo de promoción constante y esto es particularmente difícil con los educadores. Si se logra que vengan una primera vez y vean lo que el museo tiene para ofrecerles, luego es posible que sigan viniendo por cuenta propia. En cuanto a la hoja de actividades, los niños no tuvieron problemas con la ubicación, los materiales empleados en la cestería, la enumeración de los objetos, ni tampoco en unir los puntos y dibujar. El crucigrama fue una sorpresa, porque hubo que explicarles de qué se trataba. Los niños iban de un lugar a otro de la sala buscando las respuestas, y lo que llamó la atención fue la actitud de algunos maestros que les "soplaban" como si ellos fueran los evaluados y no los alumnos. Fue penoso tener que pedir repetidas veces que no lo hicieran, ya que se trataba de un trabajo individual de los niños.

Se observaron ciertas diferencias entre los grupos de las escuelas públicas y las particulares, especialmente en el uso de los lápices de colores, que los alumnos de las primeras casi no utilizaban, sin duda debido a la falta de clases de dibujo en las escuelas, pero también probablemente debido a que, por la modestia de los recursos de las familias, los niños no tienen lápices de colores para jugar en sus casas.

Ante la pregunta sobre lo que se debe hacer para ayudar a mantener el equilibrio de la naturaleza se dieron varias respuestas, de las cuales destacamos dos: "Se deben plantar árboles donde se cortaron otros; cortar en exceso daña la naturaleza, se debe cortar de a poco." "El hombre debe ayudar a cuidar las plantas y los árboles y mantener aseada la ciudad."

Un total de 1.139 niños visitaron la exposición en diez días laborables. Se recibió también a un grupo de 68 alumnos de la Escuela Normal Superior que manifestaron mucho interés por los recursos materiales y técnicos que les ofrecía la muestra y que pidieron que se les avisara cuando se volviera a organizar otra semejante. Un grupo de adultos que pertenecían a un programa de alfabetización nos hizo una visita sorpresiva y nos sugirió que montáramos un taller de cestería, complementario a la exposición, consejo que seguimos en una muestra organizada ulteriormente.

A pesar de las peticiones, la exposición no pudo ser prolongada, ya que para entonces se la reclamaba en Quito. En este momento se exhibe en escuelas de los alrededores de la capital, pero ignoramos el número de visitantes.

Artesanías de Pastaza

Éste fue el tema de la cuarta exposición, la última hasta ahora. Estuvo centrada en una provincia de la región amazónica en la cual un grupo canelo-quichua vive en un medio selvático, adaptándose día a día a la civilización occidental pero conservando muchas de sus tradiciones y artesanías que evolucionan sin embargo de acuerdo al mercado consumidor.

Un audiovisual —*Artesanías de Pastaza*— inauguraba la exposición, como en

los casos anteriores. Se ubicaba luego la región, se sintetizaban su historia y fases arqueológicas, se describía el medio y se presentaban las artesanías: cerámica, talla en madera y tejido de fibras. La muestra se cerraba con un mensaje sobre la necesidad de conservar la naturaleza.

Se intentó aquí incluir un nuevo recurso didáctico: una caja de hierbas medicinales con explicaciones sobre su tradición y uso, pero en vista de ciertas opiniones contrarias hubo que descartarla. Algunos llegaron a temer que se convirtiera en un incentivo para la experimentación casera y que los niños pudieran enfermarse.

Además del folleto informativo, se repartió a los educadores una lista de sugerencias de trabajos basados en la muestra que ellos podrían realizar con sus alumnos, como una aproximación a la enseñanza pluridisciplinaria.

Los temas que se incluían en la lista eran los siguientes:

Semejanzas y diferencias entre la cerámica arqueológica y la contemporánea. Dibujos.

Relación entre un utensilio como la cerbatana y la forma de comenzar a cultivar la tierra en la región amazónica.

Apreciación del tipo humano caneloquichua; comparación con otros grupos.

La medicina popular como parte del acervo cultural de las comunidades. Relación con la medicina científica. ¿Qué actividades curativas se efectúan en el hogar? Consideraciones sobre la tradición oral.

La navegación de los ríos y la adaptación ecológica del hombre.

Geografía: localización de la región con respecto al resto de las provincias. Comparaciones.

Tecnología moderna y urbanismo. Evolución de las construcciones tradicionales.

Relaciones entre el artesano manual y el de una fábrica.

En la ciudad de Cuenca la exposición tuvo una asistencia de 1.537 alumnos en tres semanas, y si no fue mayor fue porque coincidió con el fin del año lectivo. Actualmente la muestra se exhibe en la provincia de Pichincha y es visitada por centenares de alumnos.

Esperamos que el programa de estas exposiciones tenga continuidad, y digo "esperamos" porque a veces sucede que por inestabilidad política se cambian los proyectos o los ejecutores, de donde se sigue una falta de coherencia en el cumplimiento de los objetivos previstos.

Pensamos que las cuatro exposiciones docentes itinerantes realizadas han constituido una fuente de experimentación y aprendizaje en lo que se refiere al enlace entre la educación y el museo. Munidos de esta experiencia trataremos de seguir adelante, con calidad en el contenido científico y sobre todo con la afectividad que creemos indispensable cuando se trata de transmitir un mensaje y de influir en la forma de pensar de los demás. Aspiramos a seguir incitando a la niñez ecuatoriana a valorar nuestra cultura para reafirmar cada día más nuestra identidad nacional.

Una campaña educativa en los museos de Kenya

Lucy W. Ndegwa

Nació en 1938 en Kikuyu, Kenya. Licenciada en biología. Diplomada en educación. De 1964 a 1966, profesora de biología en escuelas secundarias. De 1967 a 1973, encargada de la elaboración de planes de estudio en el Kenya Institute of Education. A partir de 1969 dirigió la Sección de Ciencias Naturales de ese instituto. Directora del Departamento de Educación del Museo Nacional de Kenya desde 1973. Autora de manuales de enseñanza primaria sobre educación sanitaria.

> Tómalo. Siéntelo. Tócalo. Desármalo. ¿Te das cuenta? *Éste es el mensaje que reciben actualmente los niños de Kenya cuando visitan uno de los museos nacionales.*[1]

Estas líneas, aparecidas en un diario local, resumen el objetivo principal de los servicios educativos del Museo de Nairobi: que los programas presentados en el museo inciten tanto a los niños como a los maestros a pensar que aprender puede ser agradable y que debe ser un proceso activo. El personal docente confía en que las visitas al museo estimulen la curiosidad de los niños acerca de su entorno. Aunque no creemos que los museos sean instituciones educativas en el pleno sentido del término, pensamos que deberían ser considerados una fuente de información y de inspiración.

A decir verdad, hasta fines de los años sesenta no se creyó necesario contar con servicios educativos en los museos. Siempre hubo grupos de escolares que visitaban regularmente el museo, pero no se les ofrecía ningún tipo de servicios de esta índole. Después de la independencia, los grupos de escolares aumentaron enormemente e hicieron que en 1968 el museo creara un Centro de Enlace Escolar, que tiene por misión fundamental ayudar a los escolares y maestros a comprender y apreciar su patrimonio natural. Desde entonces se han creado servicios educativos en todos los museos. Cada museo regional cuenta con un educador que se encarga de los niños de las escuelas cercanas que lo visitan. Los museos regionales están situados en zonas urbanas y reciben regularmente la visita de cierto número

1. Mike Savage, "Learning at the museum, Nairobi", *Daily Nation* (Nairobi), 31 de agosto de 1975.

de escolares. Así, por ejemplo, el Museo Meru fue visitado entre enero y marzo de 1984 por 67 grupos que totalizaban 3.800 alumnos (el distrito de Meru cuenta con 672 escuelas). El Museo de Nairobi que, sólo en la ciudad, atiende a 150 escuelas, durante ese mismo periodo recibió un total de 5.575 alumnos divididos en 119 grupos.[2]

En sus fases iniciales, los programas fueron ideados para los alumnos de enseñanza secundaria (entre 14 y 18 años de edad). Se publicaron folletos para profesores de ciencias, con la particular finalidad de incitarlos a hacer uso del medio ambiente en la enseñanza de la biología. Poco tiempo antes se habían modificado los planes de estudio y la enseñanza de las ciencias era una novedad en muchas escuelas. Todavía hoy se utilizan algunos de los folletos y los diversos métodos de información biológica entonces elaborados. El museo desempeñó una función principalísima en la difusión de la educación sobre el medio ambiente en las escuelas y en la promoción del movimiento de los Wildlife Clubs of Kenya (clubes de flora y fauna de Kenya). El objetivo era alentar a los estudiantes a formar en sus escuelas clubes que se ocuparan de los distintos aspectos de la defensa del medio ambiente en su región. El movimiento ha pasado en la actualidad de los 12 clubes iniciales en 1969 a más de 1.089 en todo el país, con la participación de unos 55.000 jóvenes. Su lema continúa siendo "Conservar para un futuro mejor".

En aquella época había pocas escuelas y el educador podía visitarlas en un camión-museo. A finales de 1972, habían aumentado de tal manera que esta tarea se hizo extremadamente difícil. Se necesitaba pues encontrar una nueva metodología para responder a las necesidades del creciente número de estudiantes que visitaban el museo. Era evidente que había que prestar servicios educativos dentro del museo mismo, basándose en las exposiciones que allí tuviesen lugar. De ese modo, los niños que visitaran el museo aprovecharían plenamente los servicios puestos a su disposición.

Nuestros jóvenes visitantes y sus reacciones

Al museo acuden dos categorías de grupos escolares. La primera está formada por los grupos que visitan el museo una vez al año como parte de una visita escolar a la capital hacia finales del año lectivo (octubre y noviembre). Estos grupos, formados generalmente por más de 90 niños —que en algunos casos llegan a ser 200— habitualmente pasan una hora en el museo y, en estas condiciones, no resulta fácil prestarles otra ayuda pedagógica que no sea proporcionarles una tarjeta de admisión gratuita. En 1983, 997 grupos, es decir, 64.895 alumnos y sus respectivos maestros, realizaron visitas de esta índole al Museo de Nairobi. Los grupos procedían de todo el país y el personal educativo se ocupó ante todo de ayudarles. A las escuelas se les proporcionó información escrita sobre los museos; a los maestros, pautas generales de cómo preparar una visita al museo. Sin embargo, en los dos últimos años ha ido cambiando sensiblemente la forma de organizar estas giras. Los maestros prevén dedicar más tiempo al museo y en algunos casos se asigna a los niños una tarea que deben preparar durante la visita.

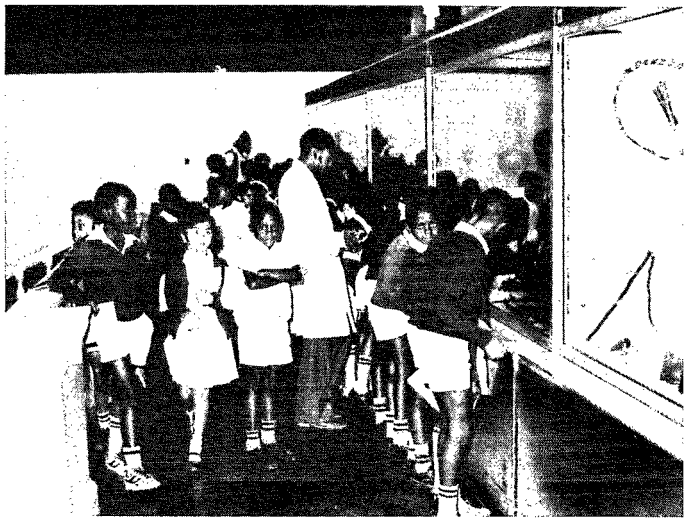
La segunda categoría de grupos son los de las escuelas que organizan visitas al museo con una finalidad concreta. En estos casos el museo puede resultar útil para profundizar los estudios, de modo que se alienta a los maestros a que lo visiten previamente y consulten al personal educativo. Otros grupos acuden para seguir alguno de los múltiples programas elaborados por el departamento. Para incitar a las escuelas cercanas al museo a aprovechar más estas posibilidades, el departamento ha elaborado programas que pueden explicarse en un texto breve que se les envía regularmente. Como se trata de los tipos de visitas más requeridas, en especial en Nairobi, no es de extrañar que el año pasado algunas escuelas hayan reservado turno con dos meses de antelación.

La mayoría de los programas se basan en las exposiciones del museo, pero algu-

2. La historia de los museos de Kenya remonta a 1910, fecha en que una entidad privada de historia natural creó el primero de ellos. Años después, en 1929, se inauguró en Nairobi el primer museo oficial, el Corydon Memorial Museum, hoy en día Museo Nacional. Tanto sus colecciones como sus servicios han aumentado considerablemente desde entonces y en la actualidad es el centro de una red de museos regionales de menores dimensiones creados en otras zonas del país. Entre estos últimos figuran el Fort Jesus Museum de Mombasa, inaugurado en 1969; el Lamu Museum, de 1970; el Kitale Museum, de 1975; el Meru Museum, de 1976 y el Kisumu Museum, de 1979. Administrados por un comité de personalidades locales, estos museos están al servicio de los intereses de toda la comunidad.



62
Llegada de un grupo escolar al Museo Nacional de Nairobi.





63
Un funcionario del Departamento de Educación con un grupo de escolares en una de las salas del museo.

64
La participación de los alumnos: un niño muestra a sus compañeros cómo llevaba el manto tradicional una muchacha turkana.

nos están dedicados a otros temas. A los niños de todo el mundo les encanta participar, crear y actuar, y los niños de Kenya no son una excepción. Es por eso que nuestros programas han sido concebidos para que puedan participar, tocar, sentir y examinar los objetos y especímenes. Ésta es la única forma de que los niños aprovechen al máximo tales programas. Los niños mayores pueden utilizar cuestionarios que los guían en sus descubrimientos.

Un problema que se plantea al personal del departamento es el empleo de la lengua inglesa. Todos los rótulos de las exposiciones están en inglés y como muchos niños no hablan bien esta lengua, encuentran dificultades, tanto para comprender como para expresarse. El personal educativo no puede en la actualidad resolver este problema. En las escuelas se enseña el inglés como segunda lengua, pero al mismo tiempo se emplea como vehículo de instrucción. En muchos casos, el personal del museo tiene que recurrir al swahili para dar ciertas explicaciones.

Además de cumplir esta labor educativa, el museo se ha convertido en centro de material didáctico visual. Las escuelas próximas a los museos pueden solicitar materiales auxiliares del Departamento de Educación en préstamo —por ejemplo, especímenes de insectos o útiles de piedra— para utilizarlos en clase. Poquísimas escuelas rurales, por no decir ninguna, disponen de equipo audiovisual, y se da el caso de que los alumnos de una escuela viajen muchos kilómetros para visitar un museo en el que saben que podrán ver una película determinada. Muchas zonas rurales no cuentan con estas posibilidades y es importante que las escuelas sepan que los museos sí disponen de los equipos e instalaciones necesarios. Muchas de las películas que se proyectan en la actualidad en los museos tienen por tema la naturaleza, pero esto es más obra de la casualidad que producto de una elección deliberada. En realidad, si los museos disponen únicamente de este tipo de películas, eso se debe a que siendo Kenya famosa por la riqueza y gran variedad de su flora y fauna se han realizado muchas películas para el mercado extranjero. De cualquier manera, esto ha resultado también beneficioso para los escolares, ya que rara vez tienen oportunidad de contemplar la flora y la fauna salvajes en su hábitat natural. Aunque algunas de las películas no sean educativas en el sentido estricto del término, resultan muy útiles. El Departamento de Educación confía en que en el futuro puedan realizarse localmente películas didácticas de corta duración sobre temas de toda índole, para proyectarlas sobre todo en las escuelas rurales.

¿Qué piensan los niños sobre las exposiciones del museo? Si bien cabe afirmar que los programas educativos han tenido éxito, últimamente el departamento ha debido adaptarse a las opiniones de los niños pequeños. A comienzos de este año, un grupo de niños de 6 a 7 años de edad visitó la galería de aves embalsamadas del museo. Al ver un espécimen caído accidentalmente al suelo, uno de los niños señaló con tristeza: "Maestro, hay un pájaro muerto en esta vitrina." En otro grupo que visitaba el nuevo diorama sobre el hombre prehistórico, un niño exclamó: "Es lo mejor que he visto. Me gustaría darle la mano a ese muchacho." Y ante el asombro del maestro, todo el grupo se puso a discutir si los hombres prehistóricos de la exposición estaban vivos o muertos. Resulta evidente entonces que los niños pequeños consideran los objetos del museo como "reales" o vivos. Las aves disecadas están vivas a los ojos de

los niños, y los grandes mamíferos producen temor. Es importante entonces que al planear los programas educativos del museo el personal tome en cuenta el punto de vista de los niños. Eso es por otra parte lo que se ha intentado hacer desde el comienzo.

La mayoría de los programas hasta ahora descritos se realizan en el Museo de Nairobi. En los museos regionales, el personal educativo tiene que enfrentar difíciles condiciones de trabajo. En estos casos, la mayoría de las escuelas están alejadas del museo y, a causa de las dificultades financieras y la falta de transporte, los niños no pueden visitar el museo con la regularidad que sería de desear. El funcionario encargado de las actividades educativas tiene que adaptarse a las necesidades de la comunidad local y planear programas en que figuren visitas a las escuelas. En tales casos, lo ideal sería contar con un museo itinerante que llevase el museo a las escuelas. Para incitar a las escuelas a emplear el museo como centro de aprendizaje de sus zonas, el personal educativo de los museos ha iniciado en la actualidad un programa de seminarios intensivos para maestros. Estos seminarios se organizan mancomunadamente con las autoridades educativas de la zona. Hace poco se organizó en el museo de Kitale un seminario que contó con la asistencia de ochenta maestros a quienes se presentó con sencillez la idea del museo como centro educativo y se invitó a participar también en actividades elementales tales como disecar insectos, conservar plantas para su posterior identificación y otras cuyo resultado pudieron llevarse como muestra de su trabajo. Se confía en que seminarios como éstos despierten en los maestros el deseo de organizar visitas a los museos cercanos a sus escuelas que tengan verdadero significado para los niños.

El personal educativo de los museos

Como muchos museos de otros países, los de Kenya tropiezan con graves dificultades para contratar y conservar el personal educativo. La política actual consiste en contratar maestros que hayan recibido una buena formación y que cuenten con alguna experiencia en la enseñanza. Los educadores del museo son en su mayoría maestros de enseñanza primaria experimentados que han seguido dos o tres años de estudios en una escuela normal una vez finalizados sus estudios secundarios. Esta situación está lejos de ser satisfactoria, dado que dichos maestros no siempre conocen todos los temas sobre los que tienen que tratar. A un miembro del personal educativo del Museo de Nairobi se le exige actualmente que cubra campos tan distintos como la prehistoria, la historia de la cultura, la geología y todos los aspectos de la historia natural, pero lo más probable es que en los estudios que ha realizado no haya tenido nunca ocasión de tratar todos esos temas. Así pues, el personal está obligado a perfeccionar sus conocimientos empíricamente. El Departamento de Educación planea contratar en el futuro maestros especializados que podrán elaborar programas educativos en su propia área de competencia. El Museo de Nairobi, que recibe una enorme cantidad de visitantes en edad escolar, cuenta actualmente con un equipo educativo de cuatro personas, mientras que cada museo regional sólo dispone de una. Si la tendencia a las visitas en grupo sigue en aumento, tal como ha ocurrido en los últimos años, cada museo regional necesitará al menos dos educadores.

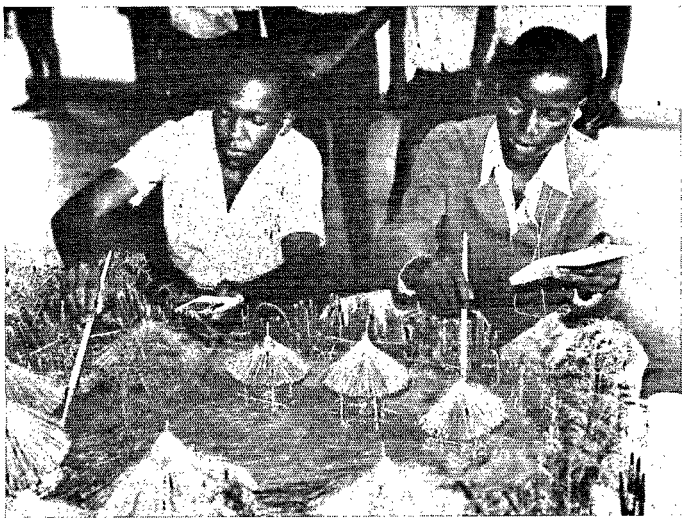
El Departamento de Educación del museo ha trabajado siempre en estrecho contacto con los funcionarios del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.



65
Cuando los grupos son pequeños se permite la manipulación de especímenes del museo. Aquí, algunos alumnos examinan un vaciado de los huesos de un hombre prehistórico durante la exposición sobre ciencias de la educación patrocinada por el Ayuntamiento de Nairobi, con participación del Departamento de Educación del museo.

66
Alumnos de la Escuela para Sordos de Kambui, próxima a Nairobi, dan los últimos toques a su maqueta de una aldea tradicional que obtuvo el primer premio en un concurso organizado por el Departamento de Educación. Todas las piezas presentadas en el concurso fueron expuestas en el museo.

67
Niños de la escuela primaria de Mbagathi, en Nairobi, ejecutando un baile tradicional en el museo.





El personal del museo ha participado en multitud de cursos de formación permanente para maestros y ha elaborado asimismo folletos informativos que se utilizan en las escuelas. Recientemente, el departamento ha trabajado en estrecho contacto con los responsables de los planes de estudios del ministerio y resulta gratificante ver, por ejemplo, que las conclusiones de las investigaciones del museo sobre el hombre prehistórico han sido incluidas este año en los nuevos programas. El Departamento de Educación del museo confía poder mejorar aún más sus relaciones con las escuelas.

Conclusión

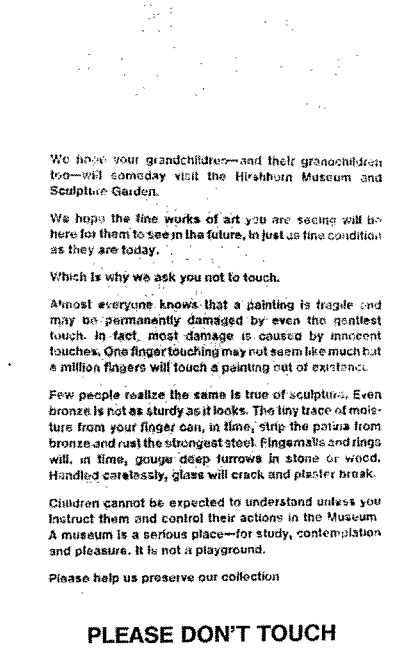
La labor del Departamento de Educación ha resultado fácil gracias al apoyo sin reservas de la administración del museo. La introducción de la *Guía de los museos nacionales de Kenya* explica que nuestro museo "tiene por objeto principal poner las instalaciones del museo al alcance de la mayor cantidad de personas posible, y en especial de los jóvenes. En consecuencia, se han desarrollado los museos regionales y la sección educativa trabaja ahora enormemente suministrando películas y otros materiales didácticos y organizando conferencias y cursos de capacitación profesional en todas las escuelas del país".

Cuanto más se desarrollen los museos regionales, más brillante será el futuro de la labor educativa de los museos de Kenya.

[*Traducido del inglés*]

Enseñar a conservar el patrimonio

Gaël de Guichen



We hope your grandchildren—and their grandchildren too—will someday visit the Hirshhorn Museum and Sculpture Garden.

We hope the fine works of art you are seeing will be here for them to see in the future, in just as fine condition as they are today.

Which is why we ask you not to touch.

Almost everyone knows that a painting is fragile and may be permanently damaged by even the gentlest touch. In fact, most damage is caused by innocent touches. One finger touching may not seem like much but a million fingers will touch a painting out of existence.

Few people realize the same is true of sculpture. Even bronze is not as sturdy as it looks. The tiny trace of moisture from your finger can, in time, strip the patina from bronze and rust the strongest steel. Fingernails and rings will, in time, gouge deep furrows in stone or wood. Handled carelessly, glass will crack and plaster break.

Children cannot be expected to understand unless you instruct them and control their actions in the Museum. A museum is a serious place—for study, contemplation and pleasure. It is not a playground.

Please help us preserve our collection

PLEASE DON'T TOUCH

68

Todos aquellos que consideran la visita a un museo como un placer no saben que este placer puede ser efímero. En efecto, las obras expuestas se degradan de manera irreversible y a veces muy rápidamente.[1] Hasta hace pocos años la tarea de ocuparse materialmente de la salud de las colecciones incumbía al conservador, y su tipo de intervención se limitaba fundamentalmente al campo de la restauración.

Actualmente la velocidad de deterioro es tal que en el lapso de una sola generación colecciones enteras suelen dañarse seriamente a causa de la excesiva exposición a la luz, las variaciones de temperatura o los efectos nocivos de la contaminación y el polvo, cuando no desaparecen simplemente debido al fuego o al robo.

Frente a este peligro siempre creciente, el restaurador aislado es a menudo impotente y, por experto que sea, no podrá jamás borrar la huella de los estragos del tiempo.

El viejo dicho "más vale prevenir que curar" se ha convertido en un tema recurrente cuando se habla del patrimonio cultural. Esto significa que si bien el conservador deberá obviamente llevar a cabo tareas de restauración, no podrá ignorar los métodos de conservación preventiva. Pero en esta tarea no debería trabajar solo, sino que todos los empleados del museo e incluso el público deberían participar.

Si el público tuviera conciencia de la extrema fragilidad de las obras y de la naturaleza de los procesos de degradación a que están sometidas, no sólo evitaría dañar las colecciones durante sus visitas sino que contribuiría activamente a su protección y a toda acción que se emprendiera en salvaguardia del patrimonio. ¿Cómo hacer para crear esta conciencia?

La conservación y la conciencia pública

Las visitas de grupos han permitido observar que la atención general aumenta cuando el guía alude a los problemas de conservación y restauración. Naturalmente, esto puede interpretarse

1. Véase *Museum*, vol. XXXIV, n.° 1, 1982.

de diversas maneras. Algunos creen que es porque el público tiene la impresión de participar en la vida de la obra. Cualesquiera sean las razones, lo cierto es que cuando se organiza una exposición sobre la restauración el público acude en cantidades importantes.

En los últimos tiempos se han hecho esfuerzos considerables para sobrepasar los límites de la exposición tradicional que meramente exhibe la obra de arte antes y después de la restauración. En México, París, Ginebra, Roma y en otras cuidades se han organizado grandes exposiciones donde se presentaban los procesos de deterioro de las obras y se explicaban los métodos utilizados para prolongar la vida de las colecciones. Aunque loables, estos esfuerzos son desgraciadamente poco frecuentes y muy costosos. ¿No sería posible intentar acciones permanentes a una escala más reducida?

Es bien sabido que los visitantes pueden dañar considerablemente una obra de arte con sólo tocarla, y por eso en muchos museos abundan los carteles que ordenan "no tocar". Otros se dirigen al público de manera menos imperativa y le advierten: "las pinturas son frágiles, por favor no las toque".

En el Museo Hirshorn de Washington, por ejemplo, se anuncia: "En este museo puede mirar, admirar, ~~tocar~~, pasear, descansar, ~~comer~~, etc." (véanse las figuras 68 y 69).

Otros museos se dirigen a cada visitante por medio de folletos que se distribuyen individualmente, como el del Museo de Arte Colonial de Caracas, por ejemplo, que dice:

Estimado visitante:

La preservación y mantenimiento de este museo depende en gran medida de usted. Nuestro personal está a su disposición para ayudarlo a hacer agradable su visita. Le rogamos no tocar ninguno de los objetos exhibidos ya que con el paso del tiempo se tornan en general mucho más frágiles de lo que parecen. Muchas gracias.

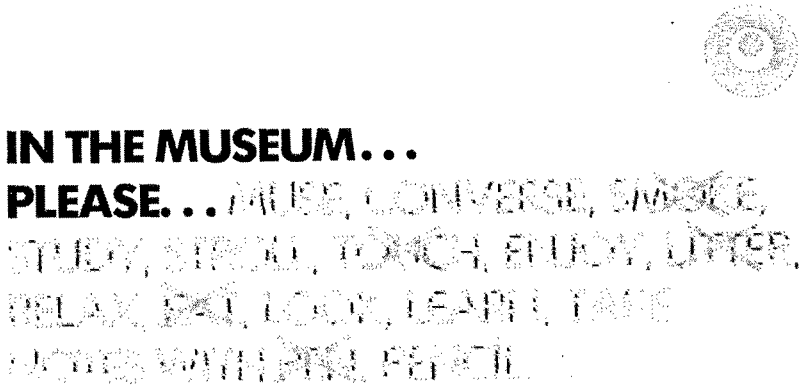
En algunos países se ha comprendido claramente que sin la colaboración del público son vanos los intentos por conservar el patrimonio. En este campo, los países anglosajones han abierto el camino, y es admirable ver cómo el público responde generosamente a los llamados lanzados para conservar museos y monumentos.

Los esfuerzos por conservar el patrimonio alcanzan también a quienes adquieren los catálogos de las exposiciones. Muy a menudo los catálogos incluyen —entre los centenares de páginas dedicadas a la descripción de las obras de arte— un breve capítulo sobre las técnicas utilizadas para preservar las obras durante la exposición temporal.

A propósito, cabe mencionar el catálogo de 460 páginas de la exposición de los frescos de Pablo III en el Castel Sant'Angelo de Roma, que incluye un capítulo de cuatro páginas sobre el microclima y la iluminación. Estos detalles técnicos fueron mencionados en casi todos los artículos de prensa dedicados a la muestra. Como algunos de estos artículos estaban firmados por famosos historiadores de arte, la información tuvo aun mayor impacto.

Otros ejemplos merecen también citarse: la información difundida a través de los talleres para niños, de los cursos de formación de guías o del contacto con las asociaciones de amigos de los museos. El público no está de ningún modo obligado a visitar el museo, y si bien tiene el derecho de ver las colecciones públicas, también tiene el deber de informarse sobre lo que podría hacer para protegerlas.

Los profesionales de los museos se privan de una ayuda inestimable si no apelan a la colaboración que el público puede y debe brindar en la tarea de conservación del patrimonio. Deberían por el contrario utilizar todos los medios a su alcance para informar al público sobre la fragilidad de las colecciones. Y en esta tarea los educadores de los museos podrían cumplir una función de importancia capital.



69

OPINIÓN

Jean-Pierre Vanden Branden

Conservador de la Casa de Erasmo y del Beaterio de Anderlecht-les-Bruxelles desde 1954. Presidente de la Asociación Francófona de Museos de Bélgica de 1977 a 1982. Presidente del Comité Nacional Belga del ICOM desde 1980.

Mi manera de concebir la recepción del visitante

En Bruselas tuvo lugar recientemente una reunión de conservadores de museos en el curso de la cual Jean-Pierre Vanden Branden —ex presidente del Comité Nacional Belga del ICOM y director de la Casa de Erasmo y del Beaterio de Anderlecht-les-Bruxelles— analizó la importancia de ciertos principios apoyado en su larga experiencia como conservador en un museo donde personalmente se encarga de dar la bienvenida a los grupos de visitantes desde hace más de treinta años.

Con respecto a esta actividad se usan generalmente dos expresiones: "servicio de recepción" o "servicio educativo". Se trata, sin duda, de un servicio. Pero nuestra tarea no consiste solamente en "servir para algo" —aunque estemos íntimamente convencidos de eso— sino en "servir a alguien", al visitante que, espontáneamente o no, ha franqueado el umbral de nuestras instituciones.

Nos encontramos entonces en posición de ayudar, de conducir, de guiar a los demás, de ser útiles, y eso a todos los niveles, ya que el servicio no reconoce jerarquías. Somos tan útiles al visitante cuando le indicamos el corredor que conduce a los lavabos, como cuando ayudamos a un lector a descifrar un manuscrito iluminado de la edad media o la escritura cuneiforme de una tableta de tierra cocida.

La recepción debe hacerse de tal manera que aquellos que van a un museo con menos frecuencia que a un cine —y llegan por lo tanto, con una cierta aprehensión— se sientan inmediatamente en confianza gracias a esas manos tendidas y a esa sonrisa de bienvenida. No deben ser desalentados por las muecas desdeñosas y los aires despreciativos de quienes creen que no pueden descender del pedestal en el cual ellos mismos se han instalado.

Un "servicio educativo" es una expresión rica en significados y connotaciones. Se trata, y en eso estamos completamente de acuerdo, ante todo y sobre todo de "educar" más que de "instruir". Vivimos en una sociedad que en las últimas décadas ha separado deliberadamente la educación de la instrucción, a pesar de los resultados satisfactorios que en este sentido había alcanzado la escuela tradicional.

No nos corresponde a nosotros discutir lo bien o mal fundado de la situación, sino aceptarla como un hecho y a partir de allí intentar religar los dos elementos de una auténtica pedagogía. Los objetos de nuestros museos deben ser entonces el pretexto de comentarios que tengan por finalidad no sólo informar al intelecto, sino formar el espíritu, enseñar a pensar, a deducir, a comparar, a sacar conclusiones provisionales, a ampliar la capacidad afectiva y a desarrollar la curiosidad; en una palabra: a comprender mejor al otro.

Un servicio educativo debe dar más una lección moral que una clase, hacer descubrir un código cultural diferente y no contentarse con ser una introducción histórica o técnica a una civilización desaparecida o lejana. El visitante debe no solamente ser llevado a aprender sino sobre todo a mirar, a analizar y, mejor aún, a admirar. Debemos apelar a su mirada estética antes que a la intelectual. Debemos hablarle como si quisiéramos desencadenar en él el deseo de convertirse en investigador, incluso en conservador de museo.

Nuestra tarea es la de mostrar cómo, por la sola observación bien documentada, es posible comprender, por una parte, las semejanzas entre los artistas, entre las civilizaciones, entre las regiones culturales o étnicas, entre las lenguas y los grupos lingüísticos y descubrir la constante humana, el inconsciente colectivo y sus manifestaciones creadoras, ciertos reflejos intelectuales comunes a todos los hombres, sincrónica y diacrónicamente, y la continuidad de sus tradiciones, pero también, por otra parte, las diferencias que separan a los hombres, que los distinguen y los hacen únicos, con una especificidad cuya comprensión no puede sino ser fuente de enriquecimiento para todos.

El punto común de todos estos esfuerzos, por distintos que sean, es sin embargo siempre el hombre. Por esto el servicio educativo constituye una plataforma estratégica de primer orden para enseñar la apertura a la diferencia, sin que esto signifique la imposición de una escala de valores rígida. Es entonces una escuela de tolerancia y de respeto por los demás, a pesar o más bien a causa de las diferencias. En una palabra: es una lección de humanismo.

Creo que el servicio educativo, pero más aún sus representantes, sus diversos elementos vitales, sus guías y todos aquellos cuya tarea es explicar y despertar, sus "parteros" en el sentido socrático de la palabra, sus mayeutas, tienen otra función que cumplir, sumamente activa y a veces incluso agotadora, dolorosa pero estimulante: dar el ejemplo del interés, la curiosidad y la alegría del descubrimiento, de la pasión del orador por la materia a la que da vida. En una sociedad asaltada por las dudas sobre su identidad y su razón de ser, está lejos de ser banal predicar con el ejemplo y demostrar que las cosas culturales y artísticas pueden ser por lo menos tan apasionantes como el torneo de Wimbledon y las pantorrillas de los ciclistas de la Vuelta a Francia.

Decía que nuestra tarea es despertar. Y lo siento en los huesos más que en la cabeza, como si fuera una suerte de tropismo. Esta necesidad que siempre he sentido y que ha guiado mi conducta a lo largo de treinta años de experiencia como educador en mis modestos museos (poco importa en este caso la talla de la institución) me ha hecho encontrar en mí los recursos físicos y morales necesarios para resistir tanto a la fatiga que engendra este ejercicio vocal exigente, como al desaliento que produce la inercia o el desinterés tal vez ocasional que muestran a veces los jóvenes en su difícil proceso de adaptación al mundo de los adultos en general y a sus pautas culturales en particular.

El desafío de una visita guiada

Por mi parte he sobrepasado las diez mil visitas guiadas. Cada una de ellas movilizó todas mis energías, precisamente porque siempre he tenido la ambición de hacer surgir en la inteligencia y en el corazón de quienes me escuchaban aquello que tenían de mejor y que tal vez ignoraban todavía. No olvidemos que las palabras educación y pedagogía contienen etimológicamente la noción de conducir. Nuestra tarea es entonces conducir a quienes nos escuchan.

Y es tal vez aquí que uno se topa con el escollo más decepcionante de nuestra tarea. Nada se parece menos a un grupo que otro grupo, aunque tengan la misma edad o pertenezcan al mismo medio social o al mismo sistema educativo.

El problema reside en la adaptación del comentario al nivel de comprensión de los oyentes y de elevarlos uno o dos grados por encima de su ignorancia.

Quienes escuchan son mucho más sensibles de lo que se cree al clima particular del museo, inhabitual y un poco perturbador, que en casos extremos puede provocar un retraimiento, un complejo de inferioridad ante el arte, la

ciencia, la historia, la cultura y, por reflejo, ante el guía que comenta todas estas abstracciones. No puede permitirse que el visitante abandone un museo con la sensación de su ignorancia y menos aún de su estupidez o su incomprensión. Si así ocurriera nunca más tendría ganas de volver, y tendría razón: al menos así preservaría su comodidad intelectual.

Un guía no debe en ningún momento tomar los aires y el tono de un examinador, un juez o un inquisidor. Confieso que esto no es siempre fácil y que lo es cada día menos a raíz de las nuevas normas escolares y las restricciones que se imponen a las visitas.

Debemos asegurarnos de que cuando los alumnos dejen el museo lo hagan con algo más, y que aun sin saberlo, salgan enriquecidos por el espectáculo que les hemos ofrecido —porque todos somos comediantes en el fondo— y por la materia que hemos hecho revivir para ellos.

"Conducir" con claridad también requiere autoridad. Debemos ejercer una cierta influencia sobre nuestros oyentes. El laxismo y la indisciplina llevan rápidamente a la grosería o cuando menos a la descortesía.

Yo no he tolerado jamás la anarquía o el desgano, y me he sorprendido siempre —felizmente, debo decirlo— al comprobar que una o dos observaciones severas en su debido momento devolvían a la visita y a los visitantes —y por ende, a la institución— una dignidad y una calidad que no podían sino mejorar su condición.

Los jóvenes —en especial los varones— tiene tal vez aún más necesidad de sentirse encuadrados, incluso si a veces se rebelan. Tienen sus pudores, que exteriorizan a veces tan torpemente que se corre el riesgo de juzgarlos erróneamente.

Además, permítasenos señalar que tenemos una incontestable superioridad sobre los estudiantes, pero también sobre los profesores —o por lo menos una ventaja—, ya que si para ellos es más aleatorio y más heroico poder mostrar entusiasmo e interés a lo largo de todo el año escolar, para nosotros los oradores, que estamos siempre frente a lo desconocido, el ejercicio de acrobacia que se espera de nosotros dura como máximo dos horas.

Cada grupo es una experiencia única. Una aventura cada vez. Hay que dominar, conquistar, seducir, convencer, sin duda, pero sobre todo hay que entregarse. Conducir un grupo es cada vez un acto de amor, hecho de donación y posesión, de técnica y de invención, de descubrimientos nuevos y de repeticiones felices.

Educar es siempre ofrecer algo de sí pero muy a menudo también es recibir la adhesión, la admiración, la amabilidad, la emoción y la gratitud, aunque no sea más que de una persona por grupo. Con los años la experiencia me ha vuelto menos exigente sobre la importancia del resultado a obtener.

Si excedo los límites del tema para abandonarme a la fuerza de una cierta profesión de fe es porque no conozco oficio más gratificante que el nuestro, pero confieso que no lo había pensado nunca con tanta intensidad como en el momento de ponerme a redactar estas líneas, que son a fin de cuentas más un testimonio que una filosofía.

Para terminar diré que jamas apliqué verdaderamente una técnica o una teoría aprendida en los libros o en un anfiteatro universitario. Me he abandonado simplemente a mi instinto de extravertido, a mi gusto por la escena y a mi don de la palabra, que comparto en grado diverso con todos los profesionales de los museos. No tengo entonces de qué envanecerme.

El nivel de erudición, la investigación científica personal y la suma de trabajos y publicaciones no entran sino en segunda instancia en el arsenal de combate de un comentador para asegurarse la victoria cada vez. Estos elementos son útiles sobre todo para ayudarle a vendar sus heridas, cuando las tiene, y para refugiarse en la tranquilizadora compañía de hombres olvidados cuyas obras culturales nos han sido confiadas. Nuestra tarea consiste en impedir que se los olvide completamente.

[Traducido del francés]

Una "diateca" sobre las artes textiles



70

Es lo que está haciendo actualmente nuestro colega *La Navette*, revista francesa dedicada al tejido, la tapicería, el hilado y los tintes vegetales. Gilbert Delahaye, su jefe de redacción, decidió emprender la edición de diapositivas en color sobre todas las artes textiles. Actualmente recorre el mundo en busca de técnicas de tejido y teñido en vías de desaparición —su objetivo más urgente—, a la vez que realiza el inventario de las principales colecciones textiles: los más bellos ejemplares de las artes textiles tradicionales (tejido, tapicería, bordado, encaje, telas aplicadas, etc.) y de las creaciones contemporáneas. En unos diez años Delahaye espera reunir una vasta documentación fotográfica de lo más bello que ofrecen las artes textiles mundiales.

Las diapositivas se presentan en juegos de doce tomas de 24 por 36 mm, acompañadas de un texto explicativo en francés y en inglés. Los dos primeros juegos tratan sobre las técnicas del teñido con índigo en África occidental y el Museo Histórico del Tejido de Lyon.

El precio actual de cada juego es de 65 francos. En el caso de envío postal, 70 francos para Francia y 75 francos para el extranjero. Para obtener las diapositivas, dirigirse a Éditions de *La Navette,* 81170 Cordes (France).

Esta colección se complementará con artículos sobre las artes textiles de los países con fuerte tradición en ese campo.

A los suscriptores

Desgraciadamente, las revistas de la Unesco no están a salvo de los efectos de la inflación que eleva constantemente los costos de impresión.

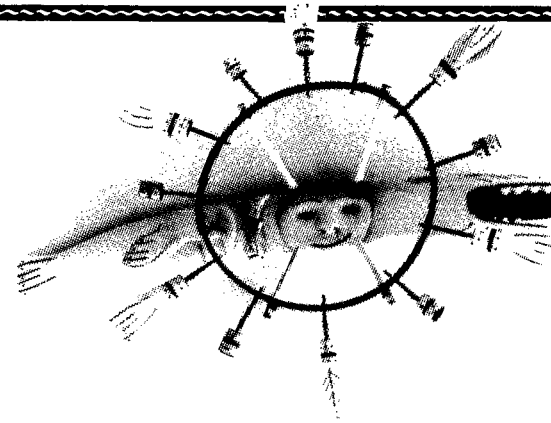
Por esto, contra nuestros deseos, nos veremos obligados a aumentar el precio de *Museum* a partir de 1985.

Será sin embargo apenas un ligero aumento, puesto que el número suelto costará 40 francos franceses en lugar de 34. La suscripción de un año subirá de 110 francos a 128.

CRAFT INTERNATIONAL

Craft International, revista publicada en Nueva York, es el órgano oficial del World Crafts Council, una organización internacional no gubernamental que mantiene con la Unesco estrechas relaciones de información y asesoramiento.

Bajo la dirección de Rose Slivka, su jefa de redacción, *Craft International* está dedicada al artesanado contemporáneo. Publicada cuatro veces por año en formato tabloide, la revista analiza la situación de la preservación de los valores éticos y estéticos del trabajo artesanal en el mundo entero. Se propone explorar las artes tradicionales y autóctonas, las viejas y nuevas técnicas artesanales y los estilos modernos internacionales, así como la interacción entre las expresiones tradicionales y contemporáneas. Algunos números especiales recientes han tratado temas como "La sociología del artesanado: Japón 1984" (enero-febrero-marzo de 1984), que examinaba la función del artesanado en esta sociedad en rápida evolución y cada vez más tecnificada, y "El lenguaje de la celebración" (abril-mayo-junio de 1984), qua estudiaba la actitud celebrante tal como se manifiesta en los trabajos de artistas y artesanos. Craft International, 247 Centre Street, New York, NY 10013.



THE QUARTERLY MAGAZINE
OF THE CRAFTS
OF THE MODERN WORLD

CI is for everyone—makers, collectors, administrators, writers, publishers, gallery and shop owners, scholars—hungry for information about the worldwide scene of craft activity. *WATCH FOR CI'S SPECIAL ISSUES ON AFRICA, CHINA, LATIN AMERICA PLUS NEWS, REVIEWS, GRANTS, TRAVEL AND MORE.*

Please send me a one-year subscription beginning with the current issue.

Bill me
☐ *$12 in USA*
☐ *$16 outside USA*

Enclosed
☐ *$10 in USA*
☐ *$14 outside USA*

Name _____
Address _____
City, State, Zip _____
Country _____

Publicaciones de la Unesco: agentes de venta

ALBANIA: N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, TIRANA.
ALEMANIA (Rep. Fed.): S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 GERMERING/MÜNCHEN *"El Correo" (ediciones alemana, inglesa, española y francesa):* M. H. Baum, Deutscher Unesco-Kurier-Vertrieb, Besaltstrasse 57, 5300 BONN. *Para los mapas científicos:* Geo Center, Postfach 800830, 7000 STUTTGART 80.
ALTO VOLTA: Librairie Attie, B.P. 64, OUAGADOUGOU. Librairie catholique "Jeunesse d'Afrique", OUAGADOUGOU.
ANGOLA: Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.
ANTILLAS FRANCESAS: Librairie "Au Boul'Mich", 66 avenue des Caraïbes, 67200 FORT-DE-FRANCE (Martinica); Librairie Carnot, 59 rue Barbès, 97100 POINTE-À-PITRE (Guadalupe).
ANTILLAS NEERLANDESAS: Van Dorp Eddine N.V., P.O. Box 200, WILLEMSTAD (Curaçao, N.A.).
ARABIA SAUDITA: Dar Al-Watan for Publishing and Information, Olaya Main St., Ibrahim Bin Sulaym Building, P.O. Box 3310, RYAD.
ARGELIA: Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad (ex-rue Zaâtcha), ALGER. ENAL, 3 boulevard Zirout Youcef, Argel. ENAMEP, 20 rue de la Liberté, ALGER. Office des Publications Universitaires (OPU), place Centrale Ben Aknoun, ALGER.
ARGENTINA: Librería El Correo de la Unesco, EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES.
AUSTRALIA: *Publicaciones:* Educational Supplies Pty., Ltd., P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W. *Publicaciones periódicas:* Dominie Pty, Ltd., Subscriptions Dept., P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W. *Subdepósito:* United Nations Association of Australia, P.O. Box 175, 5th floor, Ana House, 28 Elizabeth Street, MELBOURNE 3000. Hunter Publications, 58A Gipps Street, Collingwood, VICTORIA 3066.
AUSTRIA: Buchhandlung Gerold & Co., Graben 31, A-1011 WIEN.
BAHAMAS: Nassau Stationers Ltd, P.O. Box N-3138, NASSAU.
BANGLADESH: Bangladesh Books International Ltd., Ittefaq Building, 1 R.K. Mission Road, Hathhola, DACCA 3.
BARBADOS: University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN.
BÉLGICA: Jean De Lannoy, 202, avenue du Roi, 1060 BRUXELLES. CCP 000-0070823-13.
BENIN: Librairie Nationale, B.P. 294, PORTO NOVO; Ets. Koudjo G. Joseph, B.P. 1530, COTONOU.
BIRMANIA: Trade Corporation n.° (9), 550-552 Merchant-Street, RANGOON.
BOLIVIA: Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, LA PAZ. Av. de las Heroínas 3712, casilla postal 450, COCHABAMBA.
BOTSWANA: Botswana Book Centre, P.O. 91, GABORONE.
BRASIL: Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO (GB).
BULGARIA: Hemus, Kantora Literatura, bd. Rousky 6, SOFIJA.
CANADÁ: Renouf Publishing Company Ltd., 2182, St. Catherine Street West, MONTREAL, Que, H3H 1M7.
COLOMBIA: Instituto Colombiano de Cultura, Carrera 3A n.° 18/24, BOGOTÁ. El Ancora Editores, Carrera 6.ª n.° 54-58 (101). Apartado 035832, BOGOTÁ.
CONGO: Librairie populaire, B.P. 577, BRAZZAVILLE Commission nationale congolaise pour l'Unesco, B.P. 493, BRAZZAVILLE.
COSTA DE MARFIL: Librairie des Presses de l'Unesco, Commission nationale ivoirienne pour l'Unesco, B.P. 2871, ABIDJAN.
COSTA RICA: Librería Trejos, S.A., apartado 1313, SAN JOSÉ. Librería Cultural "García Monge", Ministerio de la Cultura, Costado Sur del Teatro Nacional, apartado 10.227, SAN JOSÉ.
CUBA: Solamente *El Correo de la Unesco:* Empresa COPREFIL, Dragones n.° 456 e/Lealtad y Campanario, HABANA 2. Ediciones Cubanas, O'Reilly n.° 407, LA HABANA.
CHECOSLOVAQUIA: SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 *(Exposición permanente);* Zahranicni literatura, 11, Soukenicka, PRAHA 1. *Unicamente para Eslovaquia:* Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo, nam. 6, 893 31, BRATISLAVA.
CHILE: Bibliocentro, Ltda, casilla 13731, Constitución n.° 7, SANTIAGO (21).
CHINA: China National Publications Import Corporation, West Europe Department, P.O. Box 88, BEIJING.
CHIPRE: "MAM" Archbishop Makarios 3rd Avenue. P.O. Box 1722, NICOSIA.
DINAMARCA: Munksgaard Export and Subscription Service, 35 Nørre Søgade, DK-1370 KØBENHAVN K.
ECUADOR: *Todas las publicaciones:* Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre; casilla de correos 3542, GUAYAQUIL; Casa de la Cultura Ecuatoriana, Avenida 6 de diciembre n.° 794, Casilla 74, QUITO. Nueva Imagen, 12 de Octubre 959 y Roca, Edificio Mariano de Jesús, QUITO. *Periódicas solamente.* DINACUR Cía Ltda, Santa Prisca n.° 296 y Pasaje San Luis, Oficina 101-102, Casilla 112-B, QUITO.
EGIPTO: Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, EL CAIRO.
EL SALVADOR: Librería Cultural Salvadoreña, S.A., calle Delgado, n.° 117, apartado postal 2296, SAN SALVADOR.
ESPAÑA: Ediciones Liber, apartado 17, Magdalena, 8, ONDÁRROA (Vizcaya), DONAIRE, Ronda de Outeiro, 20, apartado de correos 341, LA CORUÑA; Librería Al-Andalus, Roldana, 1 y 3, SEVILLA-4; Mundi-Prensa Libros, S.A., Castelló, 37, apartado 1223, MADRID-1; Librería Castells, Ronda Universidad 13, BARCELONA 7.
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA: Unipub, 205 East 42nd St NEW YORK, NY 10017. *Para ordenar pedidos*; Unipub, Box 433 Murray Hill Station, NEW YORK, NY 10157.
ETIOPÍA: Ethiopian National Agency for Unesco, P.O. Box 2996, ADDIS ABEBA.
FILIPINAS: The Modern Book Co., 922 Rizal Avenue, P.O. Box 632, MANILA 2800.
FINLANDIA: Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 HELSINKI 10. Suomalainen Kirjakauppa OY, Koivuvaarankuja 2, 01640 VANTAA 64.
FRANCIA: Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS (CCP 12598-48).
GHANA: Presbyterian Bookshop Depot Ltd., P.O. Box 195, ACCRA. Ghana Book Suppliers Ltd., P.O. Box 7869, ACCRA. The University Bookshop of Cape Coast. The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.
GRECIA: Grandes librerías de Atenas (Eleftheroudakis, Kauffman, etc.); John Mihalopoulos & Son S.A., International Booksellers, 75 Hermou Street, P.O.B. 73, THESSALONIKI.
GUATEMALA: Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3.ª avenida 13-30, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA.
GUINEA: Commission nationale guinéenne pour l'Unesco, B.P. 964, CONAKRY.
HAITÍ: Librairie "A la Caravelle", 26, rue Roux, B.P. 111, PORT-AU-PRINCE.
HONDURAS: Librería Navarro, 2.ª avenida n.° 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA.
HONG KONG: Federal Publications (HK) Ltd., 2D Freder Centre, 68 Sung Wong Toi Road. TOKWAWAN KOWLOON; Swindon Book Co., 13-15, Lock Road, KOWLOON. Hong Kong Government Information Services, Publication Section, Baskerville House, 22 Ice House Street, HONG KONG.
HUNGRÍA: Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V; A.K.V. Könyvtárosok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
INDIA: Orient Longman Ltd.: Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038; 17 Chittarajan Avenue, CALCUTTA 13; 36a Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2; 5-9-41/1 Bashir Bagh, HYDERABAD 500001 (AP); 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE 560001; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD 500001. *Subdepósitos:* Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 700016 y Scindia House, NEW DELHI 110001; Publication Unit, Ministry of Education and Culture, Ex. AFO Hutments, Dr. Rajendra Prasad Road, NEW DELHI 110001.
INDONESIA: Bhratara Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata 3, YAKARTA..
IRÁN: Commission nationale iranienne pour l'Unesco, Seyed Jamal Eddin Assad Abadi Av., 64th. St, Bonyad Bdg., P.O. Box 1533, TÉHÉRAN. Kharazmie Publishing and Distribution Co., 28 Vessal Shirazi. Street, Enghélab Avenue, P.O.B. 314/1486, TÉHÉRAN.
IRLANDA: The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12; Tycooly International Publ. Ltd., 6 Crofton Terrace, Don Laoghaire Co., DUBLIN.
ISLANDIA: Snaebjörn Jonsson & Co, H.F. Hafnarstraeti 9, REYKJAVIK.
ISRAEL: A.B.C. Bookstore Ltd., P.O. Box 1283, 71 Allenby Road, TEL AVIV 61000.
ITALIA: LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Lamarmora 45, casella postale 552, 50121 FIRENZE. FAO Bookshop, Via delle Terme di Caracalla, 00100 ROMA.
JAMAHIRIYA ÁRABE LIBIA: Agency for Development of Publication and Distribution, P.O. Box 34-35, TRIPOLI.
JAMAICA: Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, KINGSTON. University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON.
JAPÓN: Eastern Book Service Inc., 37-3 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113.
JORDANIA: Jordan Distribution Agency, P.O.B. 375, AMMAN.
KENYA: East African Publishing House, P.O. Box 30571, NAIROBI.
KUWAIT: The Kuwait Bookshop Co. Ltd., P.O. Box 2942, KUWAIT.
LESOTHO: Mazenod Book Centre, P.O. MAZENOD.
LÍBANO: Librairies Antoine, A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.
LIBERIA: Cole & Yancy Bookshops, P.O. Box 286, MONROVIA.
LIECHTENSTEIN: Eurocan Trust Reg., P.O. Box 5, SCHAAN.
LUXEMBURGO: Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
MADAGASCAR: Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B.P. 331, ANTANANARIVO.
MALASIA: Federal Publications Sdn Bhd., Lot 8238 Jalan 222, Petaling Jaya, SELANGOR. University of Malaya Co-operative Bookshop, KUALA LUMPUR 22-11.
MALAWI: Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.
MALÍ: Librairie populaire du Mali, B.P. 28, BAMAKO.
MALTA: Sapienzas, 26 Republic Street, VALLETTA.
MARRUECOS: *Todas las publicaciones:* Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68.74); Librairie des écoles, 12 avenue Hassan II, CASABLANCA. *Únicamente "El Correo" (para el cuerpo docente):* Commission nationale marocaine pour l'éducation, la science et la culture, 19, rue Oqba, B.P. 420, AGDAL-RABAT (CCP 324.45).
MAURICIO: Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
MAURITANIA: GRA.LI.CO.MA, 1, rue du Souk X, Avenue Kennedy, NOUAKCHOTT.
MÉXICO: SABSA, Servicios a Bibliotecas, S.A., Insurgentes Sur n.° 1032-401, MÉXICO 12, D.F.; Librería "El Correo de la Unesco", Actipán 66, Colonia del Valle, MÉXICO 12, D.F.
MÓNACO: British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTECARLO.
MOZAMBIQUE: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), avenida 24 de Julho, 1921, r/c e 1.° andar, MAPUTO.
NEPAL: Sajha Prakashan, Polchowk, KATHMANDU.
NICARAGUA: Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 Septiembre y avenida Bolívar, apartado 807, MANAGUA.
NÍGER: Librairie Mauclert, B.P. 868, NIAMEY.
NIGERIA: The University Bookshop of Ife; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN. The University Bookshop of Nsuka. The University Bookshop of Lagos. The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.
NORUEGA: *Todas las publicaciones:* Johan Grundt Tanum, Karl Johans Gate 41/43, OSLO 3. Universitets Bokhandelen, Universitetssentret, P.O.B. 307, Blindern, OSLO 3. *Únicamente "El Correo":* A/S Narvesens Litteraturtjeneste, Box, 6125, OSLO 6.
NUEVA CALEDONIA: Reprex SARL, B.P. 1572, NOUMEA.
NUEVA ZELANDIA: Retail Bookshop, 25 Rutland Street, Mail Orders 85 Beach Road, Private Bag C.P.O., AUCKLAND; Retail 159 Hereford Street, Mail Orders Private Bag, CHRISTCHURCH; Retail Princes Street, Mail Orders P.O. Box 1104, DUNEDIN, Retail Ward Street, Mail Orders, P.O. Box 857, HAMILTON; Retail Cubacade World Trade Centre, Mulgrave Street (Head Office), Mail Orders Private Bag; WELLINGTON.
PAÍSES BAJOS: *Libros solamente:* Keesing Boeken B.V., Joan Muyskenweg 22, Postbus 1118, 1000 BC AMSTERDAM. *Publicaciones periódicas solamente:* D & N — FAXON B.V. Postbus 197, 1000 AD AMSTERDAM.
PAKISTÁN: Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-i-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 3.
PANAMÁ: Distribuidora Cultura Internacional, Apartado 7571, Zona 5, PANAMÁ.
PARAGUAY: Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco n.° 580, ASUNCIÓN.
PERÚ: Librería Studium, Plaza Francia 1164, Apartado 2139, LIMA.
POLONIA: Ars Plona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA. ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA.
PORTUGAL: Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua de Carmo 70, LISBOA.
PUERTO RICO: Librería "Alma Mater", Cabrera 867, Río Piedras, PUERTO RICO 00925.
REINO UNIDO: HMSO Publications Centre, 51 Nine Elms Lane, LONDON SW8 5DR. *Para pedidos;* HMSO P.O. Box 276, LONDON SW8 5DT. Third World Publications, 151 Statford Road, BIRMINGHAM B11 1RD. *Government bookshops:* LONDON, BELFAST, BIRMINGHAM, BRISTOL, CARDIFF, EDINBURGH, MANCHESTER; *Mapas científicos solamente:* McCarta Ltd., 122 Kings Cross Road, LONDON WC1X 9 DS.
REPÚBLICA ÁRABE SIRIA: Librairie Sayegh, immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.
REPÚBLICA DE COREA:. Korean National Commission for Unesco, P.O. Box Central 64, SEOUL.
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA ALEMANA: Librairies internationales o Buchhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.
REPÚBLICA DOMINICANA: Librereía Blasco, avenida Bolívar n.° 402, esq. Hermanos Deligne, SANTO DOMINGO.
REPÚBLICA UNIDA DEL CAMERÚN: Le secrétaire général de la Commission nationale de la République fédérale du Cameroun pour l'Unesco, B.P. 1600, YAOUNDÉ. Librairie aux Messageries, Avenue de la Liberté, B.P. 5921, DUALA; Librairie aux frères réunis, B.P. 5346, DUALA; Librairie des éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ; Librairie St Paul, B.P. 763, YAOUNDÉ.
REPÚBLICA UNIDA DE TANZANÍA: Dar-es-Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR-ES-SALAAM.
RUMANIA: ILEXIM, Export-Import, 3 Calea "13 Decembrie", P.O. Box 1-136/1-137, BUCAREST.
SENEGAL: Librairie des 4 vents, 91 rue Blanchot, B.P. 1820, DAKAR; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR.
SEYCHELLES: New Service Ltd., Kingstate House, P.O. Box 131, MAHÉ; National Bookshop, P.O. Box 48, MAHÉ.
SIERRA LEONA: Fourah Bay, Njala University and Sierra Leone Diocesan Bookshops, FREETOWN.
SINGAPUR: Federal Publications (S) Pte. Ltd. Times Jurong, 2 Jurong Port Road, SINGAPORE 2261.
SOMALIA: Modern Bookshop and General, P.O. Box 951, MOGA-DISCIO.
SRI LANKA: Lake House Bookshop, Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2.
SUDÁN: Al Bashir Bookshop, P.O. Box 1118, KHARTOUM.
SUECIA: *Todas las publicaciones:* A/BC. E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan 2, Box 16356, 103 27 STOCKHOLM 16. *Publicaciones periódicas solamente:* Wennergren-Williams AB, Box 30004, S-104 25 STOCKHOLM. *Únicamente "El Correo":* Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 150 50, S-104 65, STOCKHOLM.
SUIZA: Europa Verlag, Rämistrasse 5, 8024 ZÜRICH; Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1200 GENÈVE 11. Libraries Payot en GENÈVE, LAUSANNE, BALE, BERNE, VEVEY, MONTREUX, NEUCHATEL y ZURICH.
SURINAME: Suriname National Commission for Unesco, P.O. Box 2943, PARAMARIBO.
TAILANDIA: Nibondh and Co. Ltd., 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri., P.O. Box 402, BANGKOK; Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK; Suksti Siam Company, 1715 Rama IV Road, BANGKOK.
TOGO: Librairie évangélique, B.P. 378, LOMÉ. Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, LOMÉ. Librairie universitaire, B.P. 3481, LOMÉ.
TRINIDAD Y TABAGO: National Commission for Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, TRINIDAD W.1.
TÚNEZ: Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.
TURQUÍA: Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi, n.° 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.
UGANDA: Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.
URSS: Mežhdunarodnaja niga, MOSKVA G-200.
URUGUAY: Edilyr Uruguaya, S.A., Maldonado 1092, MONTEVIDEO.
VENEZUELA: Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edif. Galipán, apartado 60337, CARACAS. DILAE C.A. (Distribuidora Latinoamericana de Ediciones C.A.), Calle San Antonio entre Av. Lincoln y Av. Casanova, Edificio Hotel Royal, Local 2, apartado 50.304, Sabana Grande, CARACAS.
YUGOSLAVIA: Jugoslovenska Knjiga, Trg. Republike 5/8, P.O.B. 36, 11-001, BEOGRAD; Drzavna Zalozba Slovenije Titova C. 25, P.O.B. 50-1, 61-000 LJUBLJANA.
ZAIRE: Librairie du CIDEP, B.P. 2307, KINSHASA; Commission nationale zaïroise pour l'Unesco, Commissariat d'Etat chargé de l'éducation nationale, B.P. 32, KINSHASA.
ZAMBIA: National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd., P.O. Box 2664, LUSAKA.
ZIMBABWE: Textbook Sales (PVT) Ltd., 67 Union Avenue, SALISBURY.