

El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad

The collaborative turn in the museum: about wishes, promises, questions, mediations, and the distribution of authority

Silvia Alderoqui*
Mariano Ricardes**

Palabras claves:
Participación
Inclusión
Mediación

Resumen: En esta ocasión reflexionaremos sobre el trabajo de los últimos diez años en el Museo de las Escuelas a partir de la recepción del premio Iberoamericano de Educación y Museos en 2010. Comenzaremos con la idea del museo como una invitación/promesa y la noción de la pregunta como experiencia. Luego abordaremos los actos de mediación participativa como hospitalidad en el marco de la ambigüedad y las cuestiones de la autoridad, en los cuales iremos describiendo ejemplos de exposiciones y dispositivos de participación.

Keywords:
Participation
Inclusion
Mediation

Abstract: On this occasion, we will reflect on the work at the Museum of Schools in the last ten years after receiving the Ibero-American Prize for Education and Museums in 2010. We will start with the idea of the museum as an invitation / promise and the notion of the question as an experience. Then we will address the acts of participatory mediation such as hospitality in the framework of ambiguity and issues of authority, in which we will describe examples of exhibitions and participation devices.

Recebido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 22 de março de 2021.

La participación como deseo

Varios eventos son parte de la historia de los vínculos participativos entre los museos y la comunidad. A modo de ejemplo, citaremos algunos de ellos.

El espíritu contestatario europeo de 1968 dio origen en 1971 a los ecomuseos. Un año más tarde, en Chile se llevó a cabo la llamada Mesa de Santiago¹ en la que se acordó desarrollar experiencias en base al concepto de “museo integral”. A partir de entonces se recrearon, transformaron y anunciaron las ideas fundacionales de la nueva museología. Esta

perspectiva inauguró un nuevo elemento en la reflexión sobre los museos: las personas que visitan los museos son tan importantes como las colecciones (ALDEROQUI, 2015).

Lamentablemente, a causa de las dictaduras militares instaladas en varios países de la región, recién en 1984 se retomó con fuerza el papel social del museo a través de la Declaración de Quebec² y en 1985 con la creación del MINOM (Movimiento Internacional para la Nueva Museología). Luego en el año 2007 la Declaración de Bahía³ propició la creación del Programa Iberoamericanos⁴ con énfasis en el fomento de políticas museológicas iberoamericanas y

*Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en educación en museos. Fundadora y directora del Museo de las Escuelas 2002-2016. Desde 2017, Coordinadora de Programas para Públicos en el Centro Cultural de la Ciencia - C3. Buenos Aires silvia.alderoqui@yahoo.com.ar.

**Profesor de Historia. Investigador y docente de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Director del Museo de las Escuelas desde 2017. marianoricardes@gmail.com.

una serie de directrices entre las cuales encontramos muchas que sirven de marco a las experiencias de trabajo realizadas en el Museo de las Escuelas como ser: la idea de los museos y patrimonios como prácticas sociales relevantes y estratégicas para el desarrollo compartido al servicio de sus comunidades y su participación activa en el diseño de políticas museísticas.

Hoy, la llamada museología social o sociomuseología combate las desigualdades y el colonialismo cultural (CHAGAS, 2017) y comparte los presupuestos de la llamada museología crítica, que desde los años 1990 aboga por explicitar en las exposiciones las controversias que connotan las colecciones, explicar lo que muestran y cómo lo exponen, firmar los comentarios, alojar discursos variados y la participación de los públicos (LORENTE, 2015).

Todas estas reflexiones acerca de la participación de las comunidades sucedieron en los albores de la generalización y convergencia de las tecnologías de la comunicación, luego la dinámica de las redes sociales en el siglo XXI terminó por configurar y acompañar el contexto de emergencia de la museología participativa. En la actualidad hay propuestas museológicas que se acercan a cumplir algunos de los sueños de las décadas pasadas en cuanto a la participación de sus comunidades.

Karp y Kratz llaman a esto el giro colaborativo que conduce a la noción de museo interrogativo, un museo que no declara en modo imperativo, sino que se presenta entablando el diálogo, desafiando - no impugnando - la reivindicación de autoridad del museo: es “aquel que exhibe el problema y no la solución” (KARP; KRATZ, 2015, p. 289). Creemos que cuando logramos exhibir problemas y buenas preguntas - no sus respuestas - estamos más cerca de producir experiencias colaborativas significativas con los públicos.

El trabajo con problemas, preguntas, las voces y la participación de los públicos, posicionado en constituirlos como interlocutores de nuestros procesos creativos, surgió desde el origen del Museo de las Escuelas en el año 2002. En las primeras exposiciones las personas que nos visitaban nos desafiaban con comentarios, señalamientos y preguntas en función del patrimonio escolar y su

propia experiencia como estudiantes y docentes. A partir de esas primeras observaciones diseñamos un trabajo sostenido de documentación y reflexión organizando el Archivo de Voces de Visitantes (AVV), el Catálogo Participativo (CP) y un Proyecto de Investigación-Acción (PIA) transversal a todas las actividades del museo. La cuestión que originó la investigación está basada en esos relatos personales que confirmaban o tal vez diferían enriqueciendo el relato académico. De este modo, la recolección de las voces y narrativas de los públicos y su representación se convirtió en un eje estructural de la política del museo al servicio del diseño conceptual y museográfico y el desarrollo de nuevos dispositivos y prototipos para la participación de nuevas comunidades de visitantes.

Como fruto de este trabajo, en el mes de mayo de 2010, el Museo de las Escuelas recibió el máximo galardón en la primera edición del “Premio Iberoamericano de Educación en Museos” organizado por el Programa Ibermuseos por el proyecto Diseño y montaje de dispositivos participativos para la construcción colaborativa del nuevo guion narrativo y museográfico del Museo de las Escuelas (ALDEROQUI, *et al.*, 2012, p. 70-80).

Ahora bien, ¿cómo exhibimos y presentamos “problemas” vinculados con la historia de la educación en el Museo de las Escuelas? Lo que pretendemos no es transmitir la historia de la educación erudita sino los problemas que los especialistas intentan explicar por medio de sus investigaciones. Y a esto le sumamos los saberes individuales y colectivos disponibles en el archivo (AVV). Cada exposición presenta una variedad de registros en simultáneo que intentan encontrar un formato expositivo y a la vez provocar la emergencia de nuevos interrogantes y debates. Como dice Luis Camnitzer:

[...] una exposición debería incluir la posibilidad de que el visitante no esté de acuerdo o, incluso, de que no le interesen los puntos de vista que los contenidos de las obras proponen o promueven, o que no acepte la presentación como algo válido. La responsabilidad bien ubicada de la institución no es tanto convencer a los visitantes de que están equivocados, sino apoyar las discrepancias razonadas y responsables (CAMNITZER, 2014, p. 12).

Las exhibiciones siempre tienen que ser excusas para discutir temas relevantes. Algunos de los problemas de la educación con los que trabajamos en el museo y que serán ilustrados en los apartados que siguen, son, por ejemplo:

Exhibición: “Ausentes Presentes”.

-Problema: *El reparto de lo común en la educación:*

Interrogantes: En una época en que la heterogeneidad se ha vuelto visible, ¿qué diferencias aceptamos/rechazamos, afirmamos/negamos, incluimos/ocultamos en la cultura escolar? ¿Cómo anteponer lo común por sobre los intereses particulares?

Exhibición: “Sentir el aula”

-Problema: *Los afectos y los estereotipos en los vínculos:* Interrogantes: ¿Por qué ponemos etiquetas y estereotipos a los demás?

-Problema: *Los efectos de la experiencia escolar:*

Interrogantes: ¿Qué tiene de escolar nuestra vida?

Exhibición “Microhistorias” y publicación digital “Abecedario Escolar”

-Problema: *La nostalgia como vía de acceso a la historia.* Interrogantes: ¿Cómo hacer cosas con los recuerdos escolares? ¿De qué modo algunos objetos adquieren significado afectivo mientras que otros no?

-Problema: *Impresiones estéticas de la educación:*

Interrogantes: ¿De qué formas se expresa la estética escolar?

Este concepto de la exhibición de problemas y formulación de interrogantes asociados es productivo para diseñar guiones curatoriales cuestionadores y debatibles que respetan el conocimiento y la capacidad de los públicos a los que van dirigidos y donde emergen los esfuerzos para desarrollar un sentido plural de respuestas a las preguntas perdurables y cambiantes que cada temática expositiva pueda proponer.

La promesa como lazo

El museo podría ser pensado como una invitación, una promesa:

Prometer es un verbo tentador, anuncia un gesto a venir, una acción a realizar, un compromiso

diferido para un tiempo próximo, toda plataforma política suele estar tan repleta de promesas como de las frustraciones de su incumplimiento, los actos políticos que deberían responder por lo prometido (FRIGERIO, 2016, p. 38).

Sin embargo, muchas invitaciones fallan. No hay muestras de hospitalidad por parte del museo, algunas personas no se sienten recibidas, esperadas ni acompañadas o ni siquiera interpeladas, lo que evidencia que todavía las finalidades expresadas en las misiones y visiones de los museos son una promesa frustrada para muchos sectores de la sociedad.

En este punto es preciso recordar que la demanda cultural requiere ser construida. Esta perspectiva se origina en las investigaciones de Pierre Bourdieu (2004) de finales de la década de 1960, según las cuales no existe una mirada innata hacia la cultura sino como resultado de una construcción donde la ventaja o desventaja es correlativa y acumulativa con el nivel de instrucción. Los datos de la investigación evidenciaron sentimientos de incomodidad, ineptitud y exclusión en los museos y pusieron en cuestión la noción de las “necesidades culturales” entendidas como auténticas o naturales.

Hoy se concibe a los museos como espacios de conflicto e intercambio inmersos en relaciones de poder y contextos sociales y culturales en constante cambio, que deben ser accesibles e inclusivos y deben representar a todos los grupos sociales. Pero como también vimos más arriba, en muchos museos estas palabras son solamente expresiones de deseo. Un buen ejemplo lo proporcionan los objetivos de muchos estudios de público que no incluyen los factores de desigualdad que “mantienen alejada de los museos a la mayor parte de la población” (SCHMILCHUK, 2012, p. 24).

Hay personas, grupos y comunidades que, por distintas circunstancias, necesitan gestos de los museos más elocuentes, acciones más duraderas y atenciones peculiares, “bienvenidas que hagan diferencia” (SKLIAR, 2020). En este sentido la educación puede ser pensada como un “oficio del lazo” que por un lado vuelve disponible algo para que el otro (visitante) lo tome; y, por otra parte, alude a la idea de dar lugar e invitar: pasen por favor... (FRIGERIO, 2017)

Con estas ideas de bienvenida y recepción trabajamos en el Museo de las Escuelas y establecemos objetivos y estrategias de acción para incluir y “dar lugar”. Por ejemplo, en la muestra titulada “Ausentes Presentes. Un siglo de representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes de textos escolares”⁵⁵ nos propusimos develar las estrategias discursivas por las cuales los indígenas y afrodescendientes han sido *invisibilizados* del imaginario nacional. También compartir las investigaciones realizadas sobre el patrimonio del museo abordado a contrapelo de los sentidos hegemónicos que sustentaron durante casi un siglo las relaciones con la alteridad en la escuela. Considerando las narrativas coloniales que desde sus orígenes sostuvieron las instituciones escolares y museales, tratamos de responder algunos de los interrogantes planteados por George Didi-Huberman:

[...] ¿Cómo hacer la historia de los pueblos? ¿Dónde hallar la palabra de los sin nombre, la escritura de los sin papeles, el lugar de los sin techo, las reivindicaciones de los sin derechos, la dignidad de los sin imágenes? ¿Dónde hallar el archivo de quienes no se quiere consignar nada, aquellos cuya memoria, a veces se quiere matar?” (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 29-30)

En la actualidad, los pueblos indígenas y afrodescendientes están dejando de ser una presencia ausente, sus luchas y demandas políticas contribuyen a visibilizar la diversidad étnica y cultural de la Argentina y a erosionar la imagen de una nación “blanca” y “culturalmente homogénea”. “Ausentes Presentes” recoge estas reivindicaciones para pensar y dialogar sobre cómo la diferencia ha sido pensada y enunciada desde la escuela y desnaturalizar las jerarquías culturales, los prejuicios y el racismo encubierto en los discursos escolares que aún hoy se reconocen en nuestras formas de hablar, actuar y relacionarnos con otras personas (LINARES; ALDEROQUI; RICARDES, 2017).

Con este mismo fin hay otras temáticas pendientes que debemos abordar y son parte de nuestra agenda: los sectores sociales que no accedieron a la escuela o que fueron expulsados de ella para los cuales la narrativa y colecciones del museo no provoca las resonancias y transacciones de

significado que producen en la mayor parte de la sociedad que ha estado escolarizada. Nuestro desafío es generar estrategias que permitan abrir el museo a sus historias y memorias, producir espacios en donde aparezcan y cobren figura sus voces y los sentidos atribuidos a la escuela desde sus experiencias de vida. De este modo en el museo, hospitalidad y lazo dejan de ser conceptos teóricos y se encarnan en la praxis.

La pregunta como experiencia

En su ya clásico libro sobre los museos participativos Nina Simon (2010) reflexiona acerca de que no alcanza con dar lugar a las voces de los públicos si esto no contribuye al desarrollo de experiencias relevantes y atractivas para muchas más personas y que la diferencia radica en cuestiones de diseño y en cómo circula la información al interior de la institución.

Si las voces de las comunidades de visitantes son un tema exclusivo de los educadores y educadoras del museo y no permean el diseño de las exhibiciones y toda la política del museo, serán apenas un dato decorativo que llenará pizarras y paneles con palabras y escrituras que luego no tendrán utilidad. Con los mejores propósitos podemos crear espacios de participación fragmentarios, meras recopilaciones de información cuya investigación termina en sí misma y no produce ninguna diferencia. Encontrar las modalidades de interacción real es el resultado de ensayos y errores hasta dar con el formato justo que albergue la creatividad colectiva. En los proyectos genuinamente participativos los museos funcionan como plataformas de conexión entre sus públicos, sus profesionales y la comunidad en su totalidad.

Y sobre estas últimas ideas vamos a enmarcar la noción de la pregunta como experiencia en el proceso de diseño de los dispositivos participativos. Pero antes detengámonos por un momento en estas nociones: dispositivo, interacción y pregunta.

Para Chiqui González (2015) los dispositivos lúdicos son intervenciones que incluyen la mente y el cuerpo, a favor de los mundos poéticos y simbólicos, las operaciones creativas y la integración de múltiples lenguajes para que el tiempo transcurra

de “otro modo” creando emociones, apropiaciones, contrastes y percepciones diferentes.

Por otra parte, el concepto de *interacción* requiere ser definido desde una perspectiva compleja que supere los reduccionismos, reconociendo al sujeto que se involucra en las experiencias como una persona que piensa, siente y actúa al relacionarse individual y colectivamente con situaciones de conocimiento.

En cuanto a las preguntas, aunque son el eje de las estrategias educativas suelen reflejar más la agenda de los museos que la curiosidad de las personas que los visitan. Para recuperar su verdadero sentido requieren de aperturas genuinas por lo que es muy importante diferenciar las preguntas tipo interrogatorio que solo intentan extraer información, de las interrogativas que son una invitación abierta al compromiso colaborativo (KARP; KATZ, 2015).

En este sentido, los testimonios del archivo (AVV) nos sirven para definir preguntas, previamente probadas en instancias de prototipado y evaluar sus niveles de resonancia, retención de la atención y compromiso de la respuesta de los públicos.

Hablando de compromiso, es importante destacar que la nostalgia constituye uno de los componentes más fuertes de las respuestas emocionales del público adulto. Por este motivo trabajamos con los sentimientos nostálgicos de la memoria escolar como un verdadero deseo de poner a trabajar el pasado en el tiempo presente. La nostalgia también es una forma poderosa de conectar con la Historia y de hacer de la vida propia una historia significativa (SPOCK, 2010). Desde esta perspectiva hay propuestas que interpelan la nostalgia haciendo pensar cómo modificar el montaje de una vitrina o la escritura de los textos en función de la experiencia escolar personal para ajustar la puesta museográfica a partir de esos aportes (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011).

Habitualmente aparecen recuerdos vinculados con las relaciones afectivas con docentes, la memoria de esas relaciones no es siempre agradable o amena, también se registran recuerdos con una fuerte carga de negatividad. Para dar visibilidad a estos aspectos diseñamos la muestra

Sentir el aula. Afectos y efectos de la experiencia escolar⁶.

Veamos con más detalle un dispositivo de participación referido a los afectos en los vínculos entre estudiantes y docentes. En una gran pizarra, la siguiente pregunta: ¿Qué docente aún recuerdas y por qué? Observamos expresiones de emoción, indignación y diversión tanto cuando las personas leían los mensajes positivos o negativos sobre docentes registrados con anterioridad como cuando se animaban a escribir el mensaje propio. En este caso agrupamos los mensajes en distintas categorías: elecciones vocacionales, experiencias escolares memorables, educación para la vida, la afectividad del docente, libros inspiradores, las sanciones. Algunos ejemplos destacados:

-Señorita M. gracias por transmitirme el amor por esta profesión.

-R. B. me enseñó a tener postura y a defenderla. Al igual que a mis derechos. Me enseñó a debatir y fundamentar adecuadamente mis ideas, entre otras cosas.

-Recuerdo a la señorita E. de Primer Grado. Me ataba con la martingala del guardapolvo a la silla porque decía que era muy movediza,

-C. me hizo sentir horrible.

En la misma muestra, para abordar los *efectos* de la experiencia escolar, un espacio estuvo destinado a la práctica de la escritura escolar y a los cambios en las diferentes técnicas y soportes utilizados, como así también a los sentidos de la escritura. Los interrogantes que intentamos develar: ¿Qué y para qué escribimos en la escuela? ¿Cómo escribimos y qué hacemos con lo que escribimos? ¿Qué pasaría si en la escuela no se aprende a escribir a mano? ¿Se seguirá enseñando la letra manuscrita dentro de 50 años?; también compusimos una torre con la totalidad de los cuadernos usados por un alumno en su trayectoria escolar - unos 70 cm de alto - junto a la pregunta: ¿Cuánto lugar ocupa el saber?; con respecto a los útiles escolares se leían preguntas como las siguientes: ¿Cuál de tus útiles escolares era el más inútil? ¿Qué le diría una página de un libro a la pantalla de la computadora? ¿Qué objeto tuyo falta en la muestra?

En función de las respuestas y para darle nuevos sentidos a los objetos de la cotidianidad

escolar pensamos en un nuevo dispositivo para la próxima edición de la muestra en el cual se proponga elegir un objeto cotidiano y transformarlo para que parezca escolar identificando qué cualidades de la transformación - en sus materiales, usos y diseños - se corresponden con la estética del universo escolar. La idea sería poder documentar el proceso del objeto antes y después de la transformación y discutir colectivamente acerca de los procesos y cambios llevados a cabo (CAMNITZER, 2014).

Como podemos apreciar todas las preguntas que presentamos a modo de ejemplo en este apartado son abiertas y no tienen respuestas prefijadas de antemano, son interrogativas en el sentido antes aludido e invitan a la colaboración. Consideramos central que los dispositivos impliquen formas de colaboración que creen mecanismos de participación y producción colectiva de relatos, ficciones, imágenes lo que requiere una política institucional diseñada para que estos espacios de conversación sean factibles.

La mediación como ambigüedad

Entre las exhibiciones y los públicos hay múltiples acciones de mediación. El relato expositivo, la narrativa museográfica, la distribución en el espacio, las visitas coordinadas por educadores, educadoras y talleristas y las actividades de programación, entre otras, son diversos formatos y modalidades de mediación.

Para profundizar la noción de mediación recurriremos a Bruno Latour (2006) para quien la mediación puede tener el sentido de intermediario o de mediador. Por un lado, la intermediación no hace nada excepto acarrear, transportar, cosificar y desplazar. Por su parte la mediación es una acción llena de significado: es a la vez medio y fin, una acción social en la cual el significado es en parte recreado, modificado, expresado y traducido en una adaptación sensible atrapada en un doble registro de saber experto y no experto. La mediación produce simultáneamente texto y contexto; elabora una “obra” especial para conducir a los receptores a construir su mirada y propio sentido, remitiendo el texto a ellos mismos.

Mediar tiene que ver con acompañar, desalinearse y emancipar en oposición a la idea de consumo cultural. Es un camino hacia y desde que refuerza los recursos de los destinatarios en su singularidad y no en sus déficits, a través del diálogo y la creación de nuevas formas. Por este motivo la mediación se reinventa en la pluralidad y la alteridad. En esta línea de pensamiento la museología y mediación participativa se proponen escuchar cómo cada persona puede ser reconocida en su subjetividad, comprendida como actor y reconocida como autor (CHAUMIER, 2013).

Para llevar esto a cabo el museo tiene que confiar en que el poder de conocimiento está en los públicos y que el proceso de emancipación ocurre cuando las personas tienen espacio para producir interpretaciones. Para dar ese paso, que no es un simple juego de palabras, sino una forma de ocupar el espacio museo con personas y no solo con cosas, hay que estar convencidos, como dice Rancière a propósito de ser espectadores de teatro, de que el poder común de la igualdad de las inteligencias establece una ligazón entre individuos, ser espectadores es “nuestra situación normal” y no un aspecto que tiene que ser “activado”:

No tenemos que transformar a los espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que pone en práctica el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia (RANCIÈRE, 2010, p. 23).

Ahora bien, cuando nos ubicamos dentro del paradigma participativo, tenemos que considerar que las comunidades de visitantes tienen ideas, experiencias y saberes tan importantes como los de la comunidad de especialistas. Esto conforma una ambigüedad de sentidos: favorece la investigación del saber experto al mismo tiempo que lo limita. La ambigüedad se refleja tanto en la pretensión del ejercicio de la participación y la creatividad de los públicos, así como en la inclusión de sus interpretaciones - sean correctas o no desde el punto de vista del museo - en el desarrollo de una visita, el diseño de una exposición, etc. Esta ambivalencia está en el corazón mismo de la mediación y solo se

resuelve con una cierta práctica de la llamada mediación participativa (CAILLET, 1994).

El desafío de este tipo de mediación es que puede parecer que si todo está sujeto a un devenir azaroso pareciera incompatible con cierta profesionalización de la acción de mediar. Sin embargo, esta característica es lo que la vuelve más apasionante. Para llevar a cabo la mediación participativa es necesario investigar sobre qué cuestiones las personas se pueden plantear preguntas y presentarlas como una experiencia abierta susceptible de ser vivenciada diferencialmente por cada uno y cada una.

Es importante tener en cuenta las contradicciones y divergencias, situadas entre la exclusión y el paternalismo, que descubren y revelan las prácticas de mediación participativa, ya que generalmente se instituyen desde una posición de poder. Y esta posición de poder remite a la de autoridad, tema que profundizaremos más adelante. A pesar de esto hay que trabajar -en la contradicción- en forma consciente e insistente por medio de alianzas entre diferentes perspectivas profesionales y no profesionales para el logro de relaciones cada vez más horizontales (MÖRSCH, 2011).

Cada situación de mediación participativa produce resultados de diversa índole. En algunos casos esto deriva en la creación conjunta y generación activa de contenidos, lo que enriquece la experiencia de visita e inclusión de nuevas ideas y nuevos públicos. Una de las formas en que en el Museo de las Escuelas llevamos a cabo la mediación participativa es a través de conversaciones colectivas. Como señalamos anteriormente la mayor parte de la sociedad ha tenido algún tipo de experiencia escolar y por este motivo las mediaciones se diseñan aprovechando la resonancia vinculada con la naturaleza de la colección del museo.

Por ejemplo, en la muestra “Sentir el aula”, que abordamos en el apartado anterior, desarrollamos dos mediaciones participativas que detallaremos a continuación. Una está inspirada en la idea de cómo cada una y cada uno puede haber sido “nombrado o nombrada” por sus docentes o pares en la etapa escolar. Consideramos de este modo que la forma de “ser llamado” y “llamar a otros y otras” en la escuela es un analizador de los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes, y

entre estudiantes, muy revelador: a pesar de que las palabras van cambiando con el tiempo, muchos imaginarios escolares permanecen vinculados con ciertas categorías clasificatorias. La segunda, aborda los cambios y permanencias de la práctica de la escritura escolar.

-Etiquetas escolares: en el transcurso de la mediación cada participante selecciona sin mirar una tarjeta con forma de etiqueta para cuaderno escolar que tiene escrita una cualidad extraída del imaginario escolar, positiva o negativa, tanto en género masculino como femenino:

aplicado/a, estudioso/a, inteligente, prolijo/a, atento/a, buen/a compañero/a, cariñosa/o, incorregible, vago/a, inútil, demonio, maleducado/a, distraído/a, charlatán, desprolijo/a, malo/a en deportes, dormido/a, pobrecito/a, rebelde, disperso/a, etc.

Una vez que todos tienen su tarjeta la deben mostrar al grupo y se inicia la conversación acerca de la coincidencia o no de la *etiqueta* con la propia historia escolar, y de todas las emociones personales o ajenas que suscita, de cómo influyó o no en su vida posterior. La conversación prosigue con consignas vinculadas con los antónimos de cada etiqueta y con la elección de una etiqueta más representativa para cada participante.

-La práctica de la escritura escolar: A través de la exhibición de instrumentos (cuaderno-pizarrón-libro-computadora) y textos escolares de distintos períodos históricos, presentamos diversas escenas de la práctica de la escritura en la escuela debatiendo alrededor de cuestiones tales como: *¿Por qué la escuela se resistió a incorporar la calculadora y la máquina de escribir?* Proponemos que las personas evoquen o descubran esas prácticas a través de una experiencia sensitiva y kinestésica y las relacionen con su modo de aprender, el presente y el futuro de la enseñanza de la letra manuscrita en el marco de la digitalización. Veamos el texto con las instrucciones para escribir con pluma utilizada en la escuela desde fines del siglo XIX hasta principios del XX:

Siéntese de frente a la mesa poniendo la espalda derecha (no se encorve). Con las rodillas flexionadas, apoye los dos pies en el suelo. Inclínese levemente hacia el frente. Con la mano izquierda sujete el cuaderno. Con la mano derecha tome la pluma (¡nunca con la izquierda!). Sujete suavemente el portaplumas entre los dedos pulgar, índice y medio. Sumerja la punta de la pluma en el tintero para que se embeba de tinta. Deslice suavemente la pluma sobre el papel ¡No presione! Copie las letras del ejercicio de caligrafía exactamente como las ve, respete la forma, el tamaño y el espacio entre ellas.

Entendemos que las formas de mediación desarrolladas en el museo implican siempre un desafío acerca de cómo establecer el cruce (algunas veces controversial) entre las memorias individuales o colectivas con los saberes disciplinares y los contenidos académicos del museo, para su enriquecimiento mutuo.

El giro colaborativo como reparto de autoridad

Aunque su impacto en los museos de la región es aún limitado, hoy es posible reconocer prácticas museales en las que hay un deseo de inclusión y de colaboración horizontal que funciona como un espacio de negociación, reflexión y trabajo para encontrar opciones para una mayor participación de los públicos y las comunidades. Estas prácticas enunciadas desde las museologías crítica y post crítica recuperan, por un lado, los valores del territorio y la comunidad de la nueva museología, los museos como espacios para la diversidad y la democracia y, por otra parte, el reconocimiento de las comunidades interpretativas tanto de profesionales como de visitantes.

Los proyectos participativos transforman la relación de la organización cultural con sus públicos, pero la falta de enfoques específicos para la reflexión sobre la práctica y la evaluación de este tipo de proyectos es una de las causas de la dificultad de su generalización. Como dicen Falk y Dierking (2016),

el paradigma colaborativo está aún en sus umbrales, unas veces se alienta la participación mientras en otras, se la reprime.

De todos modos, desde inicios del siglo XXI los museos vienen incorporando la relación con las comunidades en su lista de tareas por hacer, algo que no es sencillo para las lógicas institucionales pero que ya es un horizonte compartido. La cuestión de la *confianza* en el trabajo con las comunidades por parte de los profesionales de los museos es un aspecto crucial para lo cual hay que tomar conciencia de la necesidad de cambiar la forma en que se trabaja dentro de las mismas instituciones y con las comunidades mismas.

Los proyectos de colaboración introducen narrativas alternativas y plurales en exposiciones y diferentes formas de entender y gestionar colecciones y objetos. Hay museos que incluyen a las comunidades en la toma de todas las decisiones, otros que lo hacen en función de los contenidos de las exhibiciones o están los que crean comités de referencia como parte de algún proyecto. La colaboración lleva tiempo y es probable que todos los involucrados cambien en el proceso. También es cierto que los procesos colaborativos desafían las jerarquías comunitarias a veces de maneras contradictorias y los museos se convierten en plataforma de disputas de intereses sectoriales. Sin embargo, aunque incipientes, estas prácticas son un poco más democráticas y permiten el compromiso entre diferentes y desiguales (KARP; KRATZ, 2015).

De los ejemplos documentados sabemos que siempre hay contingencias en los proyectos colaborativos y participativos y, dispuestos a comprometernos con estos procesos, será necesario reflexionar, entre otras cuestiones, acerca de si invitamos a participar a todos y todas por igual, cuánta participación “soporta” nuestra institución; si la participación puede convertirse en interferencia; y, sobre todo si los museos ejercen demasiado “poder” sobre la experiencia de participación (CUENCA AMIGO; ZABALA INCHAURRAGA, 2018).

También será importante no caer en la suposición de una “continuidad de mundos” entre las ideas de las personas y la de los especialistas (LE MAREC, 2013). La palabra del visitante necesita ser

analizada desde cierta sensibilidad que habilite su verdadera expresión para no convertirse en un mero juego de experimentación museológica. Por eso no alcanza con ofrecer participación si no se piensan las cuestiones del control y la representación de dicha participación.

El pos-museo es un museo dispuesto a compartir el poder y a invitar a la comunidad para contribuir en la toma de decisiones sobre qué relatos y cómo serán representados en una exposición, es una institución que reconoce que los objetos pueden tener historias no lineales, es un espacio discursivo, de prácticas reflexivas, inclusión, diversidad cultural y democracia. En este paradigma los museos aspiran a ser críticos, reflexivos, performáticos, éticos y activistas (SEMEDO, 2019)

Habilitar la participación incluyendo las interpretaciones “no especializadas” equivale a confiar en las posibilidades que tienen todos y cada uno de ser de algún modo coautores de una propuesta expositiva (CHAUMIER, 2013; RANCIÈRE, 2010). Sin embargo, no es la abdicación de las responsabilidades curatoriales, educativas y de diseño; es más bien un tipo de responsabilidad diferente que requiere aún mayores niveles de conocimiento con el fin de alojar una pluralidad de voces que convierta a los espacios culturales en lugares más accesibles también desde el punto de vista discursivo (ALDEROQUI, 2017).

El equipo del museo que lidera un proceso de participación debe tener claridad acerca de qué se le pide a los públicos y qué consecuencias tendrá esto para la institución. En estos procesos, como analizamos más arriba, se ponen en juego cuestiones como el “control” de las decisiones y la autoridad, pero más que eso la posibilidad de explorar nuevos caminos y de crear algo nuevo junto con los públicos/comunidades. Asumir el giro colaborativo en los museos supone lidiar con toda sus riquezas, potenciales, dilemas y contradicciones y sostener marcos curatoriales enfocados en “exhibir el problema y no la solución” y de ese modo volverse más interrogativos. También supone compartir autoridad del saber.

Veamos algunos ejemplos del Museo de las Escuelas cuando nos disponemos a compartir la autoridad transformando las voces de las personas en “patrimonio”. En el año 2016, desarrollamos la

exhibición Microhistorias⁷ dentro de un transporte escolar estacionado en la puerta de una escuela. Aprovechando el marco de la Noche de los Museos, nos propusimos utilizar el espacio público como lugar destacado para la comunicación y participación ciudadana. La puesta museográfica fue producida a partir de la construcción de esferas de sentido inmediatamente reconocibles en torno de las prácticas y emociones suscitadas en las excursiones escolares y la exhibición de objetos acompañados de microhistorias recuperadas del archivo (AVV). En cada uno de los asientos del micro escolar se ubicaron los objetos acompañados de relatos. Por ejemplo: junto a un guardapolvo colocado en uno de los asientos del micro se podía leer la siguiente microhistoria escrita a partir del relato de una visitante -Ana- en el año 2007:

Recuerdo de 1977: Guardapolvo blanco almidonado, pelo recogido bien tirante, medias blancas, zapatos lustrados. Yo era la abanderada de la escuela y fuimos en micro a un acto escolar en la Plaza San Martín. Aunque recuerdo la emoción de ese día por haber sido elegida representante de mi escuela, con el paso de los años el recuerdo se oscureció cuando entendí todo lo que pasó en la dictadura militar.

La recuperación del relato de Ana permitió poner en tensión, junto al público de la muestra, los sentimientos e imágenes sedimentadas en la memoria escolar personal con los procesos históricos en los cuales se inscribieron -la dictadura militar-, conocidos y analizados críticamente tiempo después. La utilización del recuerdo sobre una práctica tan rutinaria en la escuela, como es la de asistir a un acto en el rol de abanderada, permitía revisar y resignificar colectivamente el tono afectivo y acrítico a través de la cual se abordan generalmente los recuerdos de la infancia.

En esa articulación entre una mirada histórica, producto de las investigaciones del campo de la historia de la educación, y las construcciones y explicaciones sobre el pasado escolar desde las memorias personales o colectivas, buscamos generar instancias para que los sentidos otorgados por las personas sobre sus propias experiencias escolares puedan ser debatidos, resignificados, actualizados en

el cruce con los otros registros narrativos del museo. (ALDEROQUI; LINARES, 2015)

En el año 2020, en el marco de la pandemia, nos propusimos enriquecer el catálogo (CP) por medio de las redes sociales construyendo una nueva edición, esta vez en formato digital, del Abecedario Escolar⁸. Compartimos imágenes de piezas del patrimonio ordenadas alfabéticamente y acompañadas de breves textos que articulan un discurso histórico centrado en las prácticas de uso con otro de carácter afectivo-emocional que recogimos del archivo (AVV). Veamos el ejemplo de la letra Z con el calzado escolar:

Z de Zapatos colegiales

Registro histórico. Las recomendaciones acerca de la vestimenta escolar eran muy precisas a mediados del siglo XX. Siguiendo los lineamientos del higienismo que regulaba las prácticas en relación con la salud, y también atravesadas por las reglas del decoro y ciertos criterios estéticos, los alumnos y alumnas de las escuelas urbanas públicas debían usar determinadas prendas diferenciadas por género. Para las niñas, zapatos blancos o negros tipo “Guillermina” con tiritas, botón y medias tres cuartos con alguna puntilla, y para los varones zapatos negros o marrones con cordones con medias del mismo largo.

Registro testimonial afectivo emocional. Cuando estaban recién estrenados, muchas veces, con la incomodidad de un zapato nuevo, transcurrimos las jornadas escolares quizás con alguna dolorosa ampolla...A lo largo del año escolar los lustrábamos con pomada para zapatos y si eran los “blancos” se pintaban con tiza líquida la noche anterior para que llegasen, ¡impecables!, a la escuela.

Los comentarios a cada posteo fueron variables, de acuerdo con el objeto o práctica compartida, sin embargo, algo que resultó novedoso en las formas de participación en nuestras redes fue la conversación que se entabló entre distintos usuarios generando, con cada aporte, la actualización de otras memorias. Para el caso de los zapatos, una seguidora del museo comentó:

Recuerdo los anuncios de *Grimoldi* - marca de zapatos escolares -. Los zapatos con el botoncito que cuando los ponían y querían abrocharlos siempre pellizcaba la piel (M. L).

A partir de esta intervención surgieron nuevos comentarios como la diferencia entre los usados en invierno y en verano, las plantillas para el pie plano, la tabla con los talles, la ceremonia de ir a comprarlos, el uso del calzador, los zapatos que aprietan, etc.

Estas memorias y conversaciones luego fueron agregadas en las fichas de catalogación de cada objeto con la intención de representar esas voces y otorgar mayor espesor a su relato histórico para seguir conformando el archivo (AVV).

La práctica reflexiva como investigación-acción

Como dijimos recién la falta de enfoques específicos para la reflexión sobre la práctica de este tipo de proyectos es una de las causas de la dificultad de su generalización. Cuando se llevan a cabo procesos participativos los museos se convierten en laboratorios. Todos experimentan las nuevas modalidades: los profesionales de museo formados en paradigmas previos, las comunidades de visitantes acostumbradas a lugares pasivos. En esta perspectiva de trabajo se realizan procesos de práctica reflexiva (SCHON, 1982). Este es un método de aprendizaje de investigación-acción que invita a la colaboración y al examen crítico de los supuestos sobre prácticas, valores, conceptos con el fin de obtener información para las acciones en curso, nuevos programas y desarrollos. Los aprendizajes se vuelven significativos como consecuencia de las investigaciones tanto personales como colectivas que se alojan en las conversaciones abiertas, debates y negociaciones entre pares dentro de contextos situados específicos (CARR, 2006). Como señala PERRENOUD (2007) es una postura o un habitus que tiene efectos tanto en las situaciones de crisis o de fracaso como en el ritmo del ejercicio cotidiano del oficio. No importan tanto las categorías académicas de análisis sino el modo de enfrentarse a las variables reales del

trabajo museal. Los modos de comunicación de los hallazgos circulan en un primer momento entre la comunidad de pares que funciona de algún modo validando estos procesos de aprendizaje (BRADBURY, 2010).

Desde esta perspectiva, en el Museo de las Escuelas, cada propuesta colaborativa se enmarca en el Proyecto de Investigación Acción (PIA). A través de la práctica reflexiva nos interesa sobre todo repensar las cuestiones de la autoridad interpretativa, la accesibilidad y analizar la calidad y cualidad de la participación y la interacción con miras al desarrollo de futuros proyectos y a la circulación de la información recabada en todos los niveles de la institución. Este tipo de investigaciones transforman tanto a los públicos como a las instituciones.

Para ilustrar este último punto presentamos dos ejemplos de prácticas reflexivas vinculadas con las ideas de “museo invitación” presentadas al inicio. Una tiene que ver con la resonancia del acervo del museo en los más jóvenes y otra con el “efecto” del museo en los visitantes cuyas trayectorias escolares no fueron “exitosas”. En el primer caso, aun reconociendo continuidades en las representaciones que comparten distintas generaciones sobre su pasado escolar, las características de nuestro acervo -mayoritariamente compuesto por documentos, fotografías, muebles y objetos de mediados del siglo XX- en su materialidad, diseño y colores, muchas veces resultan ajenas en los recuerdos escolares de las nuevas generaciones. El segundo caso refiere a lo que llamamos el “archivo de éxitos”. Registramos muchos comentarios de visitantes acerca de la falta de objetos y testimonios de las trayectorias escolares de quienes no habían encajado en las prescripciones del “buen/a alumno/a”.

Este déficit en las características del patrimonio referido a la posibilidad de inclusión de otras memorias escolares - “más jóvenes” o “menos obedientes o aplicadas”- a las narrativas del museo nos llevó, por un lado, a realizar distintas campañas de búsqueda de objetos tendientes a la representación de las nuevas generaciones y de distintas trayectorias escolares. Por otro, aprovechando los grupos etarios más familiarizados con las nuevas redes sociales, compartir, en diálogo con las del pasado, objetos y prácticas más cercanas en el tiempo para interpelar a los visitantes.

Creemos que por medio de estas acciones los museos pueden convertirse en espacios en los que las ideas se revisen, vuelvan a pensar y pongan en juego, lugares donde personas diversas se encuentren para conversar, imaginar y debatir sobre los problemas centrales de sus vidas. Espacios responsables en la construcción de lo común y colectivo que aprovechen su poder y potencial para convertirse en agentes para la creación de sociedades más justas e inclusivas.

Notas

1 Mesa Redonda de Santiago de Chile:

<http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8962/>;

<http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8970/>

2 Declaración de Quebec

http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/198402504.pdf

3 Declaración de la Ciudad de Salvador:

<http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8878/>

4 Programa Ibermuseos <http://www.iber museos.org/>

5 La exposición Ausentes Presentes puede consultarse en:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/paneles_de_la_muestra_ausentes_presentes.pdf

6 La exposición Sentir el aula tuvo dos ediciones, una en el año 2015 y otra en el año 2019.

<http://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar/?q=node/25>

7 La exposición Microhistorias se llevó a cabo durante la Noche de los Museos de 2015.

<http://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar/?q=node/73>

8 La primera edición del Abecedario Escolar puede consultarse en:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/abecedarioescolar_0.pdf

Referencias

ALDEROQUI, Silvia. Elogio a los visitantes. *In*: BIALOGORSKI, Mirta; RECA, María Marta (Comps.). **Museos y visitantes**. Ensayos sobre estudios de público en Argentina. Buenos Aires: ICOM Argentina, 2017, p. 95-121.

ALDEROQUI, Silvia; LINARES, María Cristina (Coords.). Participación y representación de los visitantes en el Museo de las Escuelas. **ICOM Educación**, n. 26, p. 155-180, 2015.

ALDEROQUI, Silvia. El Museo de los visitantes. **Museología & interdisciplinaridade**, v. 4, n. 7, p. 30-42, 2015.

ALDEROQUI, Silvia *et al.* **Los visitantes como patrimonio**. El Museo de las Escuelas. Primeros 10 años. Buenos Aires: Ministerio de Educación GCBA. Universidad Nacional de Luján, 2012. Accesible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf. Consultado: 8 nov. 2020.

ALDEROQUI, Silvia; PEDERSOLI, Constanza. **La educación en museos**. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós, 2011.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **El amor al arte**. Los museos europeos y su público. Buenos Aires: Paidós, 2004 [1969].

BRADBURY, Hilary. What is Good Action Research? Why the resurgent interest? **Action Research**, v. 8, n. 1, p. 93-109, 2010.

CAILLET, Elisabeth. L'ambiguïté de la médiation culturelle: entre savoir et présence. **Publics et Musées**, n. 6, p. 53-73, 1994.

CAMNITZER, Luis, *et al.* **Guía para maestros**. Nueva York: Solomon R. Guggenheim Museum, 2014.

CHAGAS, Mario. **La museología que no sirve para la vida no sirve para nada**. 2017. Accesible en: <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/la-museologia-que-no-sirve-para-la-vida-no-sirve-para-nada>. Consultado: 3 nov. 2020.

CHAUMIER, Serge. El público, ¿actor de la producción de la exposición? Un modelo dividido entre entusiasmo y reticencias. *In*: EIDELMAN, Jaqueline; ROUSTAN, Melanie; GOLDSTEIN, Bernadette. (Comps.). **El museo y sus públicos**. El visitante tiene la palabra. Buenos Aires: Ariel, 2013, p. 279-289.

CARR, Wilfred. Philosophy, methodology and action research. **Journal of Philosophy of Education**, v. 40, n. 4, p. 421-435, 2006.

CUENCA AMIGO, Macarena; ZAVALA INCHAURRAGA, Zalao. Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo. **Her & Mus. Heritage & Museography**, v. 19, p. 122-35, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos expuestos, pueblos figurantes**. Buenos Aires: Manantial, 2014.

FALK, John; DIERKING, Lynn. **The Museum Experience Revisited**. Abingdon: Oxon, Routledge, 2016.

FRIGERIO, Graciela; KORINFELD, Daniel; RODRÍGUEZ, Carmen. (Comp). **Trabajar en instituciones: los oficios del lazo**. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

FRIGERIO, Graciela. **Tener o no tener lugar**. 2016. Accesible en: <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/Tener-o-no-tener-lugar-editado.pdf>. Consultado: 7 nov.2020.

GONZÁLEZ, Chiqui. **La aventura de los espacios**. 2015. Accesible en: <https://chiquigonzalez.com.ar/la-aventura-de-los-espacios/>. Consultado: 9 nov. 2020.

KARP, Ivan; KRATZ, Corinne. The interrogative museum. *In: SILVERMAN, Raymond (Ed.). **Museum as process**. Translating local and global knowledge. Nueva York: Routledge, 2015, p. 279-298.*

LATOUR, Bruno. **La Clé de Berlin**: et autres leçons d'un amateur de sciences. Paris: La Découverte, 2006.

LE MAREC, Jöelle. Museología participativa, evaluación y consideración del público: la palabra inhallable. *In: EIDELMAN, Jaqueline., ROUSTAN, Melanie, GOLDSTEIN, Bernardette. (Comps). **El museo y sus públicos**. El visitante tiene la palabra. Buenos Aires: Ariel, 2013, p. 290-309.*

LINARES, María Cristina; ALDEROQUI, Silvia; RICARDES, Mariano. Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del Museo de las Escuelas. **RIDPHE_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 3, n. 2, p. 357-368, 2017.

LORENTE, Jesús Pedro. Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica. **Complutum**, v. 26, n. 2, p. 111-120, 2015.

MÖRSCH, Carmen. Trabajo en contradicción. **Mediación Artística**, Humboldt, n. 156, p. 8-9, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Profesionalización y razón pedagógica. México: Grao, 2007.

RANCIÈRE, Jaques. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Bordes, 2010, p. 7-28.

CHMILCHUK, Graciela. Públicos de museos, agentes de consumo y sujetos de experiencia. **Alteridades**, v. 22, n. 44, p. 23-40, 2012.

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1982.

SEMEDO, Alice. Questões de autoridade e educação em museus. *In: O futuro dos museus e os museus do futuro. **Anais do 3º Simpósio Internacional de Pesquisa em Museologia**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2019, p. 151-158.*

SKLIAR, Carlos. Una Bienvenida que haga diferencia. *In: MINISTERIO de Educación de la Nación. **Seguimos educando**. Recibir, Cuidar, Acompañar. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2020, p. 7.*

SIMON, Nina. **The Participatory Museum**. Santa Cruz, Museum 2.0. 2010. Disponible en <http://www.participatorymuseum.org/read/>. Consultado: 28 nov. 2020

SPOCK, Dan. **In defense of nostalgia**. 2009. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/18066777/Dan-Spock-In-Defense-of-Nostalgia>. Consultado: 28 nov. 2020.