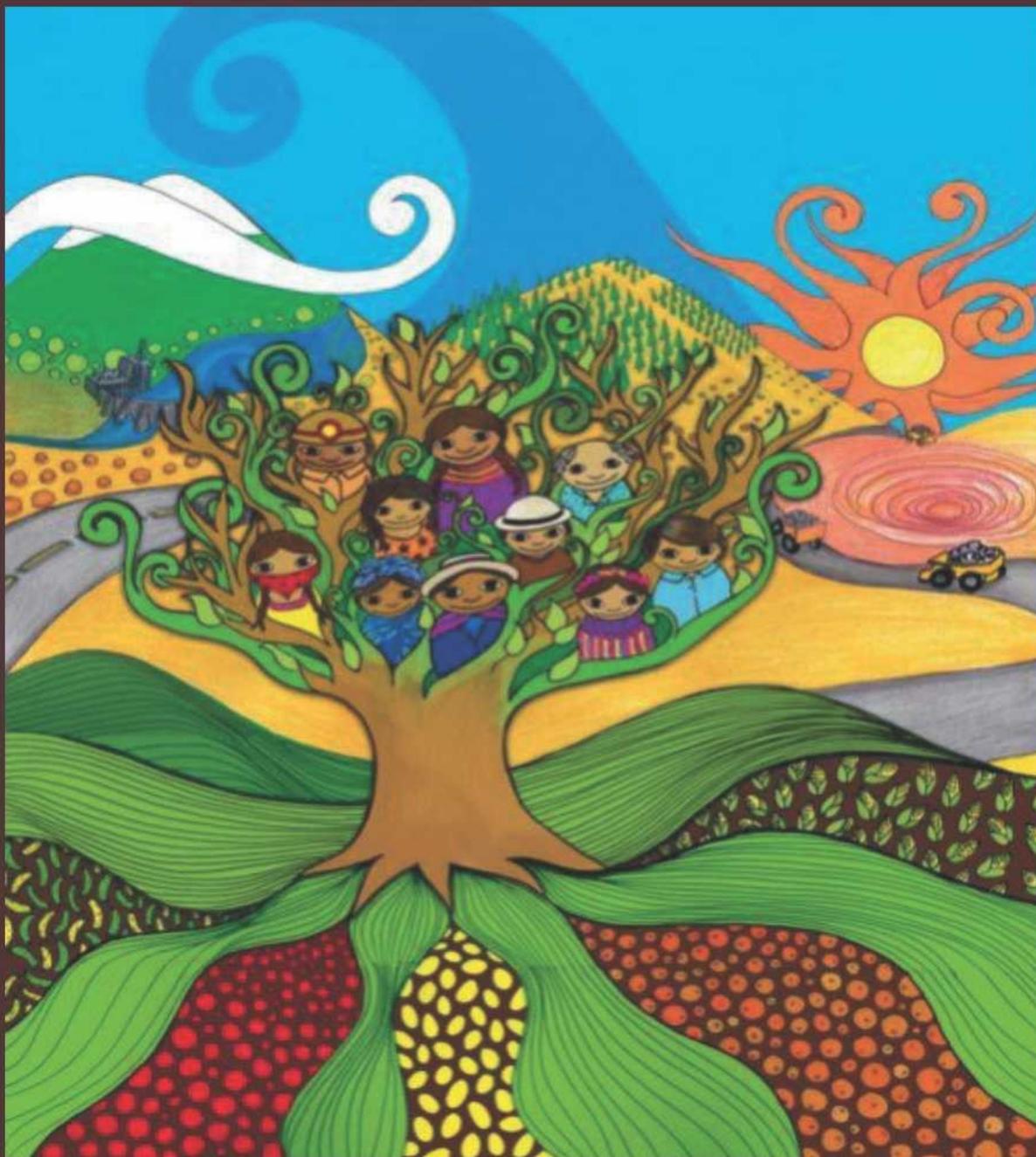


El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades por Olga Bartolomese distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 2.5 Argentina](#).

Maestranda: Lic. Olga Bartolome / Directora mgter: Mónica Maldonado

Agosto 2014 - Córdoba - Argentina

**EL VÍNCULO ENTRE MUSEO Y ESCUELA UN
TERRITORIO FÉRTIL PARA APRENDIZAJES E IDENTIDADES**



*Dedico este trabajo a Mis padres que de chica me hicieron escuchar “**Cuando tenga la tierra**” canción que sin duda anudo en mi la esperanza de que un mundo mejor es posible y que la educación es una herramienta para conseguirlo.*

A Cado compañero paciente y constante en cada trazo y trama recorrido durante este tiempo de trabajo

A Carmina y Catalina que también sostienen la esperanza aunque nunca sepan bien de qué trabajo, están allí siempre presentes.

Agradecimientos

Sin dudas este trabajo es bien colectivo y no hubiera llegado a su término sino fuese por la cantidad de personas que me posibilitaron crecer con él

En primer lugar quiero agradecer a Mónica Maldonado por su acompañamiento genuino por la confianza depositada por las preguntas las lecturas las sugerencias y también a Silvia Servetto, Carolina Saiz, Mariano Pussetto, Adriana Bossio, Roxana Mercado Y Miriam Abatte Daga compañeros del equipo de investigación que me permitieron objetivar mi implicancia y también brindaron permanentes palabras de aliento para seguir en la búsqueda y animarme a avanzar en este desafío.

A María Bartolomé y Horacio Paulín por las lecturas y relecturas de borradores por las orientaciones para la escritura y el sostén en la práctica del proyecto.

A muchos compañeros entre ellos especialmente a Mariana Iglesias y Adriana Muñoz que me dieron la oportunidad de otras lecturas teóricas y maneras de pensar el conocimiento.

A mis compañeros y talleristas del Museo que me brindaron la confianza para mirar el Museo para abrirnos en dialogo intenso y constructivo sobre todo gracias a Mariano Giosa y Romina Osuna por los desafíos que asumimos juntos por animarnos a re pensarnos y a encontrarnos en tantas contradicciones.

Agradezco a Mónica Gorgas, por la apertura para compartir lecturas a posibilidad de discutir ideas y apostar a este proyecto con las escuelas rurales y A Adriana Martínez y Viviana Guardabassi por continuar este desafío.

A soledad Rebelles Lara Crespo y Alejandra Zambroni por la creatividad y la energía aportada a Silvina Moyano por las preguntas que siempre me dejan pensando.

A Lucía Villaroel por la lectura y corrección de los aspectos formales que tanto me pierden

A Francisco Julia e Iván Paulín a Catalina y Carmina Salgado que desde su corta edad, no dejan de aportar al proyecto con las escuelas rurales y a toda mi familia que de una u otra forma están implicadas en este trabajo. En la Versión digital gracias a Federico Torres por la compaginación de documento completo

*Pero sobretodo quiero agradecer a los **maestros** por dejarme entrar en la práctica cotidiana de su escuela y a **las comunidades rurales** por dejarme entrar en un mundo tan desconocido para mí y del cual hoy me siento parte. Gracias por compartir con tanta generosidad los saberes la visión del mundo que marcaron en mí un antes y un después en relación a las maneras de pensar la investigación y la intervención educativa, pero sobretodo en la manera de leer la realidad y de creer cada vez más en la necesidad de crear y sostener lazos solidarios para reinventar las formas de ser y estar en el mundo y porque no de animarnos a pensar el Patrimonio como memoria del Porvenir ..*

A todos Gracias infinitamente

Indice

Introducción

1- Los museos.	8
2- Las escuelas.	12
3- El punto de encuentro entre las dos instituciones.	14
4- Un breve recorrido por los capítulos.	14

Capítulo 1 Museos y escuelas: tramas para pensar los aprendizajes y la construcción de las identidades culturales

1.1 Antecedentes en relación a la articulación museo y escuela: un abanico de posibilidades.	16
1.2 Preguntas que dieron origen al proyecto de investigación.	20
1.3 Supuestos teóricos y metodológicos para abordar la problemática.	21
1.3.1 Las instituciones educativas, claves para pensar el trabajo con las identidades.	21
1.3.2 Revisitando conceptos de patrimonio, identidad, memoria y educación patrimonial.	23
1.3.3 Aportes teóricos metodológicos.	28
1.4 Breve historización de la Relación Museo y escuelas.	36
1.4.1 Un Punto de partida común.... La identidad nacional como asunto de Estado.	36
1.4.2 Líneas Pedagógicas en diferentes contextos históricos.	
1.4.3. De formar al ciudadano a construir ciudadanía.	47

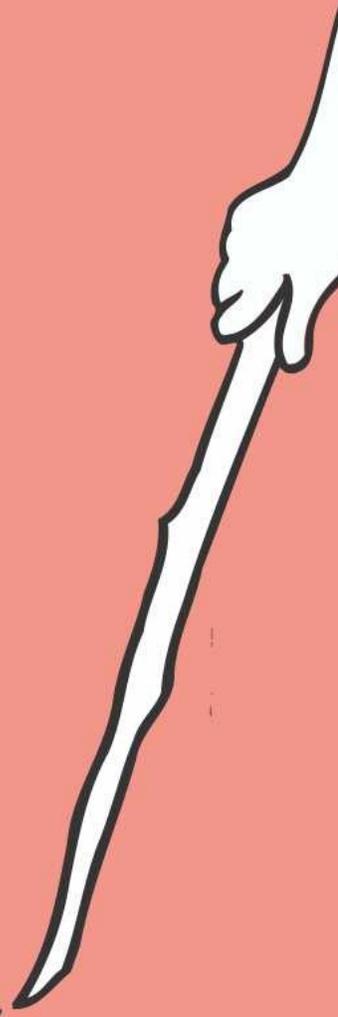
Capítulo 2 El Museo Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers

2.1 Los museos históricos nacionales.	
2.2 Acerca de la enseñanza de la Historia.	54

2.3 Las residencias Museos.	56
2.4 El Museo Virrey Liniers: una casa antes de ser museo...	58
2.4.1 Muchas historias en una misma casa. De Residencia Jesuítica del S.XVII a Casa Museo en el S.XX.	59
2.4.2 El origen institucional del museo.	61
2.4.2.1 El Museo puertas adentro en la actualidad.	61
2.4.2.2 Algunos hitos históricos importantes desde las voces de los entrevistados.	64
2.4.2.3 La Organización y Dinámica institucional.	70
4.2.4 El guión museológico: ¿Muestra permanente en revisión o expresión de cambios institucionales?	75
2.4.2.5 Cambios significativos en las narraciones del Guión.	77
2.4.2.6 El Museo de la Estancia y el trabajo con las escuelas.	79
4.2.6.1 Las Propuestas actuales de visitas para las escuelas.	81
2.4.2.6.2 Dos propuestas un mismo objetivo.	83
2.4.2.7 Otras actividades que caracterizan a la Institución.	83
2.4.2.8 El Museo, un centro que mantiene su espíritu pero que se transforma...	87
Capítulo 3 Las escuelas rurales y sus comunidades	89
3.1 <i>"Pago querido resistes los avatares del tiempo"</i>	91
3.1.2 Cada escuela, muchas tareas.	93
3.1.3 Algunos hitos importantes en la historia de las escuelas según los entrevistados.	95
3.2 Cambios en el contexto <i>"algunos paisanos te abandonan otros te estamos queriendo"</i>	96
3.2.1 Nuevas configuraciones a partir de las relaciones laborales.	106
3.2.2 El trabajo en las Estancias ¿puntos de encuentro con el Museo?	109

3.3 Trayectorias educativas y posibilidades educativas.	112
3.3.1 La escuela de la vida.	112
3.3.2 La escuela hoy: "Cada escuela que se cierra es una esperanza que se pierde"	115
Capítulo 4 El proyecto de articulación entre el Museo y las escuelas rurales. ¿Un centro de experiencias educativas?	119
4.1 Perspectiva didáctica de los encuentros y del trabajo entre el Museo y las escuelas.	119
4.1.1 Concepción de la visita educativa y experiencias educativas emergentes.	121
4.1.2 Programa de educación patrimonial: Un ida y vuelta un nuevo espacio para aprender a valorar el patrimonio.	124
4.1.3. Algunas dimensiones de análisis de los encuentros y las experiencias emergentes.	148
4.1.3.1. Sujetos e interacción.	149
4.1.3.2. Interacciones y normas.	153
4.1.3.3 El lugar del diálogo la enseñanza.	157
4.1.3.4. El uso del tiempo y del espacio.	164
4.1.3.5. El lugar del contenido.	166
4.1.3.6. La Participación.	169
Reflexiones Finales	176
Bibliografía	185

*El vínculo
entre museo y escuela
Un territorio fértil
para aprendizajes
e identidades*



El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades

Introducción:

En esta investigación titulada *“El vínculo entre museo y escuela. Un territorio fértil para aprendizajes e identidades”* se plantea analizar las relaciones que se tejen entre los museos y las escuelas cuando se articulan en un proyecto pedagógico común. Como eje del trabajo se recuperan las experiencias educativas que se desarrollan a partir del programa que articula al Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers con cinco escuelas rurales del Valle de Calamuchita y Paravachasca.

Atender a estas relaciones supone pensar las instituciones en sus definiciones actuales, sus posicionamientos y sus líneas de acción, más allá de los cambios que como instituciones culturales hayan realizado en función de los diferentes contextos históricos.

1- Los Museos:

Un museo es definido según el ICOM¹ :

“Como una institución permanente sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que realiza investigaciones concernientes a los testimonios materiales del hombre y su entorno, los adquiere, los conserva, los comunica y principalmente los exhibe con los fines de estudio educación y deleite”.

¹ Consejo internacional de museos de la UNESCO, su finalidad es promover y fomentar una acción destinada a mejorar la función científica, educativa y de conservación de los museos.

De esta definición podría desprenderse que sus principales funciones son: conservación, investigación, educación, difusión y documentación. La combinación y el equilibrio que parece buscarse entre estas actividades nos dan cuenta que los museos están dejando de ser concebidos como centros de exposición de objetos, en los cuales según la vieja museografía éstos “hablaban por sí mismos”, para ser considerados tanto un “producto cultural” como productores de cultura, ya que brindan la posibilidad de construir conocimientos y comprensión del saber (Bonin, 1999).

Esta definición, acompañada de otras declaratorias como la Mesa de Santiago en 1972² y la declaratoria de Quebec en 1984³, dos hitos importantes en la historia de la Museología, (Alderoqui 2013) dan cuenta de los cambios en la manera de entender a estas instituciones.

Con el reconocimiento del museo como *museo integral*, es decir, al servicio de la comunidad, se comienza a instalar el compromiso y la participación de los museos con el público local, esto supone incorporar al visitante con la misma importancia que a los objetos.

En Quebec se reafirman los principios de la Nueva Museología, poniendo en tensión la importancia absoluta otorgada a la conservación y postulando la primacía de la participación, la democracia cultural y el dinamismo social.

Estos cambios llevaron a replantear el papel social de los museos, dejando de considerar sólo el edificio para concebirlo como un territorio, considerando a los visitantes como habitantes de una comunidad y a las colecciones como patrimonios regionales. Así se redefinen las acciones educativas y culturales y se generan proyectos vinculantes entre los museos y sus comunidades de referencia.

²La Mesa de Santiago es un encuentro de Museólogos que se realiza en Chile. En los documentos del encuentro declaran que la función básica del museo integral es ubicar al público dentro de su mundo. En los museos integrados los temas, colecciones y exhibiciones están interrelacionadas entre sí y con el medio ambiente tanto natural como social.

³En 1983 se crea el MIMON (Movimiento Internacional para la *Nueva Museología*), que intenta innovar además de la museología, pero por sobre todo aboga por una transformación radical de las finalidades de la museología y de la mentalidad y las actitudes de los museólogos.

Estos cambios en la manera de entender estas instituciones permitieron el corrimiento paulatino de los museos entendidos como lugares sagrados, relegados a la conservación y la investigación, hacia la comprensión de los museos como foros, *“como realidades complejas y dinámicas que expresan la diversidad cultural de los pueblos y que por lo tanto deben contribuir al conocimiento y comprensión de los desafíos contemporáneos”*⁴.

Estos principios fueron ratificados en diferentes encuentros de las organizaciones internacionales (ICOM, IBERMUSEOS)⁵ realizadas en diversos países, pero también fueron interrumpidos por las dictaduras que golpearon a los diferentes países latinoamericanos.

Sin lugar a dudas estos avances acerca del rol social de los museos fueron relegados por la imposición autoritaria y la censura de los proyectos comunitarios, viviendo un fuerte retroceso en torno a la participación y el compromiso social.

La crisis estructural de los años 90 en la Argentina, marcada por un neoliberalismo que puso el énfasis en el individualismo y la competencia, acompañado de una crisis de legitimidad de las instituciones, incidieron en la quietud que caracterizó a los museos en el involucramiento social. El recorte presupuestario y los temores a perder el trabajo frenaron la reorientación y redefinición de políticas estatales que ayudaran a recuperar el compromiso con las comunidades (Navarro, 2010).

En el año 2012, al celebrarse los 40 años de la Mesa de Santiago y con la necesidad de hacer hincapié en la vigencia de los principios expresados en ella, se produce una nueva declaratoria en Montevideo que permite visualizar la importancia otorgada a la relación del museo con la

⁴Declaración de IBERMUSEO. VI Encuentro iberoamericano de Museos: ¿Territorios en conflicto? Montevideo, 2012. Disponible en www.iber museos.org

⁵El programa Ibermuseos es una iniciativa de cooperación e integración de los países iberoamericanos para el fomento y articulación de políticas públicas para el área de museos y de la museología. Está compuesto de un Comité Intergubernamental formado por los diez países miembros (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú, Portugal y Uruguay).

comunidad. Entre otros retos para los museos iberoamericanos se formulan los siguientes⁶:

- *Fomentar la interlocución del museo con la sociedad y alentar su participación en la toma de decisiones, con el objetivo final de la apropiación social del patrimonio.*

- *Fortalecer el papel de los archivos y bibliotecas de los museos como instrumentos fundamentales para la construcción de la memoria social de las comunidades.*

- *Impulsar políticas públicas contra la privatización del patrimonio cultural.*

Esta perspectiva de los museos corresponde a la Museología Crítica. La misma rompe con las concepciones tradicionales que consideran a las instituciones museísticas como la sumatoria de edificios, colecciones y públicos. Por el contrario, esta corriente pone en el foco en la comunidad que participa en la puesta en valor ya no limitada a los objetos que corresponden el acervo del museo, sino del *patrimonio*.

Para Oscar Navarro, de allí se desprenden las “estrategias de puesta en valor del patrimonio dentro del contexto denominado “desarrollo sostenible”” (2010: 243)

Desde este marco teórico, se supone que el conocimiento producido y expuesto en los museos, tanto en sus muestras, actividades y guiones está condicionado cultural, social, política y económicamente. Analizar sus prácticas implica atender a los marcos sociopolíticos y económicos en que se desenvuelven, así como también los intersticios posibles que se habilitan desde cada institución particular.

La dialéctica entre las comunidades de pertenencia y los museos supone también una serie de decisiones vinculadas a la hora de elegir un recorte de la historia a contar, sobre las decisiones a tomar y sobre quienes participan acerca de lo que debe ser exhibido como patrimonio.

⁶ Resolución de la declaratoria por los 40 años de la Mesa de Santiago de Ibermuseum en Montevideo. Octubre de 2012.

Múltiples factores intervienen en las producciones culturales, pero ¿Quiénes intervienen directamente? ¿Cuáles son los intereses en juego? ¿Cómo se realiza la selección de bienes y la construcción del discurso que acompaña a los objetos considerados representativos? ¿Cuáles son los valores otorgados a éstos? ¿Cómo ingresan las creencias culturales que no tienen reconocimiento académico, pero forman parte de las prácticas en torno a dichos objetos? ¿Cómo se incluyen los conocimientos locales en las muestras, guiones y actividades del museo?

Desde la Museología Crítica es posible pensar en una propuesta integral, es decir, que permita lograr una producción museográfica coparticipativa, que anide una construcción de significados multivocal y que incluya códigos de comunicación socialmente construidos.

De esta manera se entiende, como dice Carla Pradó (2003), que la finalidad de los museos es abrir el diálogo a las distintas voces y miradas, para dar lugar a procesos polifónicos y narrativos.

2- La Escuela:

Es difícil optar por una definición de escuela, esta construcción ha sido abordada desde múltiples disciplinas, pero en el marco de este trabajo interesa analizarla desde la perspectiva institucional, reconociendo que, como categoría histórica, su definición va cobrando significados particulares según los distintos contextos sociales y momentos históricos.

Podríamos afirmar, siguiendo a Elena Achilli, que “se trata de una institución que se ha modificado no solamente en su estructura organizativa sino también en los significados que el Estado y la sociedad civil le han atribuido según los tiempos en que se trate” (2003: 152).

Desde la perspectiva institucional, la escuela responde a la función social de educar, de transmisión cultural y de garantizar la continuidad de un grupo social asegurando el control de los valores y significados transmitidos. En ese sentido, esta transmisión se liga a los aprendizajes de un recorte de información y saberes (currículum explícito) pero también a

un modo de percibir la realidad, de vincularse y de reaccionar frente a ella (curriculum oculto) (Fernández, 1994).

La *universalidad* que caracteriza a las escuelas entra en tensión con cada caso particular. La forma de abordar las problemáticas en torno a las identidades y al patrimonio, las situaciones planteadas, las interacciones que se habiliten, la manera de enfocar el problema, generan un espacio propio para el aprendizaje y las identidades, delimitando qué puede ser incorporado de aquello y qué no, dejando la huella de lo institucional. En este sentido, al ser las escuelas con las que se trabaja las únicas en la zona, se constituyen en “la escuela”, palabra autorizada para legitimar los saberes y valores que serán transmitidos y reconocidos como válidos. La escuela es mirada por la comunidad como la puerta del futuro, como la “*posibilidad de ser alguien*”, “*¿Qué va a ser el día de mañana si no estudia? es la única posibilidad de ser alguien distinto y no una burra como yo*”⁷.

Estas expectativas manifiestan la esperanza depositada en la escolarización como forma de compensar la desigualdad social. Sin embargo podríamos preguntarnos ¿Es el paso por la escolarización lo que garantiza la disminución de la desigualdad?, ¿Qué papel juega la experiencia escolar en la posibilidad de “*ser alguien*”?

Elsie Rockwell⁸ plantea:

“Hay maestros que logran transformar esa experiencia en algo digno a partir de un acercamiento a los procesos sociales y culturales que ocurren en su entorno. Hay equipos técnicos con suficiente autonomía para realizar cambios significativos en las formas de educar y de formar a los maestros. Hay redes de maestros comprometidos con diseñar alternativas educativas que tengan sentido, tanto para ellos como para sus alumnos.

⁷Expresión de la mamá de un alumno de unas de las escuelas. Notas de campo.

⁸Rockwell, Elsie. (2008). “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar” presentación de la autora en el Congreso Nacional de Pesquisa em Educação, en Caxambu (Minas Gerais, Brasil) Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03>

(...) En algunas escuelas, también pasan cosas extraordinarias” (2008: 707).

3- El punto de encuentro entre las instituciones

Hace seis años el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del virrey Liniers y cinco escuelas rurales del Valle de Calamuchita y Paravachasca llevan adelante el programa: “*Museo y escuelas rurales: “Un ida y vuelta, un nuevo espacio para aprender a valorar nuestro patrimonio”*”⁹

En el marco de esta investigación me propongo analizarlas experiencias educativas que se plantean en este trabajo de educación patrimonial que pone énfasis en los aprendizajes y las identidades.

4- Un breve recorrido por los capítulos

El capítulo 1: *Museos y escuelas: tramas para pensar los aprendizajes y la construcción de las identidades culturales*, se organiza en cuatro apartados. En el primero realizo un estado de avance sobre la investigación en la relación museo y escuela como tramas que favorecen el aprendizaje y la construcción de las identidades. En el segundo apartado comparto las preguntas que le dieron origen al presente proyecto de investigación y en el tercero desarrollo los supuestos teóricos metodológicos para abordar la problemática planteada. En el último realizo una breve reseña de la relación entre los conceptos *identidades, patrimonio y ciudadanía*, las políticas educativas de museos y escuelas, para analizar de qué manera estas concepciones anidan en las propuestas pedagógicas en torno a los aprendizajes y las identidades.

En **el capítulo 2** se describen las problemáticas que atraviesan los museos nacionales y las casas museos, tipología dentro de la cual se clasifica al Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers. Por otro lado se narra la historia de la institución recuperando

⁹ Para consultar el programa ver anexo de este trabajo

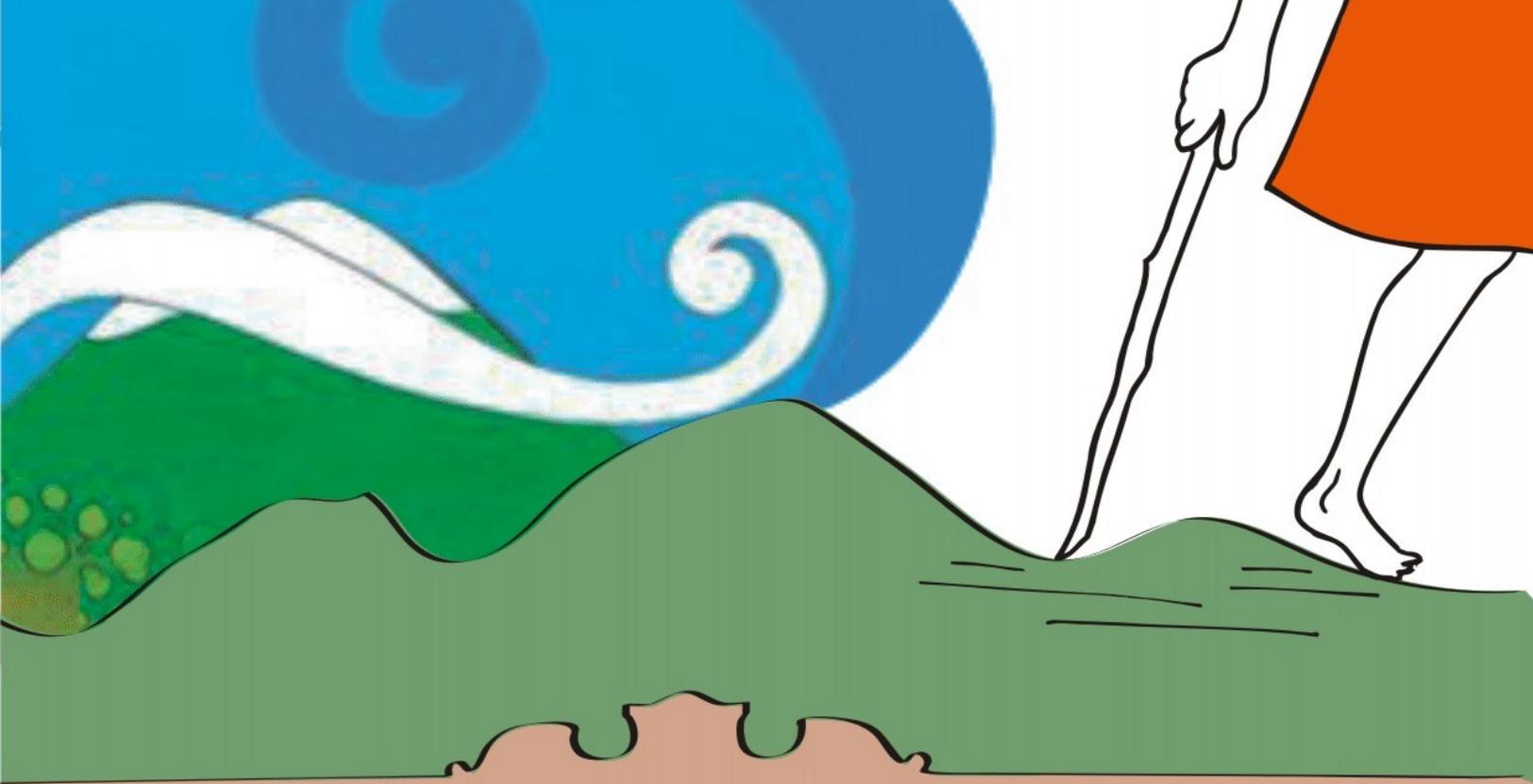
artículos, documentos y las voces de sus actores para analizar los lineamientos, cambios y definiciones que le dan singularidad a la relación del museo con la comunidad y con las escuelas particularmente.

Estas definiciones cobran sentido particular a partir del proyecto compartido con las escuelas rurales, ya que implica recuperar algunos aspectos de una historia compartida y además tensiona estos posicionamientos teóricos con la puesta en práctica de este programa, tema que se profundiza en el capítulo 4.

En el **capítulo 3** se relata el surgimiento de las escuelas observadas y se recuperan algunos hitos fundamentales en la historia de las comunidades que se reflejan en la matrícula escolar y se enlazan con los diferentes contextos históricos y sociales.

Se plantean algunos interrogantes acerca de la relación histórica entre el casco de la Estancia Jesuítica (hoy museo) y el puesto de Argel (cercano a las escuelas) que otorgan un plus a la relación pedagógica entre estas instituciones. Se analizan también algunas significaciones que le otorgan a la escolaridad los diferentes actores y las posibilidades educativas de la región y las experiencias que se despiertan en torno al proyecto de educación patrimonial que los une con el museo.

En el **capítulo 4** se abordan las *visitas* educativas y el trabajo entre museos y escuelas desde una perspectiva didáctica. Para el análisis clasifico las *experiencias educativas* que surgen del trabajo conjunto entre las escuelas rurales y el museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers como; *encuentros y experiencias emergentes* según el contexto pedagógico en el que se desarrollan. Recupero algunas dimensiones de análisis que permiten comprender la relación entre los aprendizajes y las identidades culturales en el marco de la Educación Patrimonial



CAPÍTULO I

Museos y escuelas tramas para pensar los aprendizajes y la construcción de las identidades culturales.

“Que la educación, la ciudadanía, el derecho, la sociedad, la justicia y la democracia se vinculan entre sí, nadie lo duda. El problema es cómo lo hacen, sobre qué fundamentos se define tal vínculo, qué tipo de educación se relaciona con qué tipo de ciudadanía, de derecho, de sociedad, de justicia o de democracia.” (Pablo Gentili)

CAPITULO 1:

Museos y escuelas: tramas para pensar los aprendizajes y la construcción de las identidades culturales.

En este capítulo se presenta un estado de avance en la investigación actual sobre la articulación entre museos y escuelas, sus implicancias en el aprendizaje y en la construcción de las identidades.

Por otro lado se realiza una breve reseña de la relación establecida entre los museos y las escuelas según las propuestas educativas características de diferentes momentos históricos y se explicitan los supuestos teóricos y metodológicos que orientan la presente investigación.

En ese sentido, este trabajo parte del análisis de las experiencias educativas realizadas entre los museos y las escuelas cuando se articulan en un proyecto pedagógico común. Interesa abordar las experiencias educativas que vivencian los alumnos y docentes que participan de las situaciones didácticas, enmarcadas en el proyecto compartido entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y escuelas rurales de los Valles Paravachasca y Calamuchita, descrito en la introducción. Si bien dicha articulación comienza en torno a la currícula escolar, a partir de la puesta en marcha del proyecto se plantean situaciones educativas que exceden al objetivo que le dio origen.

Interpelarse por la articulación entre museos y escuelas supone aceptar que la construcción de conocimientos no se realiza sólo en la escuela, desmitificando así el rol tradicional de ésta como “la encargada” de impartir conocimientos; también supone aceptar que los museos son concebidos como instituciones educativas, que inciden en el aprendizaje continuo de las personas. Desde esta perspectiva se revaloriza la función educativa de los mismos, la cual fue largamente relegada en relación a las

funciones de conservación e investigación (Bonin, 1999). Pensar en la articulación de estas instituciones implica aceptar que la alfabetización no se produce anclada en un sólo lugar, sino que se construye a partir de diferentes escenarios, tanto escolares como no escolares, que no se limita al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino que conlleva la necesidad de acceder al conocimiento por medio de distintas fuentes, con las más variadas formas de presentación, transmisión y comunicación. Por otro lado implica reconocer el entramado de relaciones que se tejen entre las instituciones, los sentidos que le otorgan sus actores, los acuerdos que se construyen y aquellos que se continúan buscando, y permite poner en tensión la supuesta neutralidad que caracterizó a las escuelas en sus orígenes.

1.1 Antecedentes en relación a la articulación museo y escuela: un abanico de posibilidades.

Existen diferentes investigaciones en las que se aborda la relación entre museos y escuelas. Por un lado, numerosos antecedentes recuperan los procesos de aprendizajes que se ponen en juego cuando se trabaja cooperativamente entre ambas instituciones. Esta articulación es definida por varios autores como *una sociedad entre museos y escuelas*, que potencia las posibilidades de aprender por parte de los alumnos, en la medida que se respeten las singularidades propias de cada espacio educativo.

En esta línea de trabajo, Asensio y Pol (2002) afirman que los alumnos que participan de estas situaciones, construyen estrategias más elaboradas, logran cambios conceptuales y actitudes más positivas en torno al aprendizaje. En la misma investigación, plantean que este tipo de experiencias compartidas entre escuelas y museos optimiza las claves del aprendizaje combinando prácticas propias del aprendizaje formal e informal permitiendo complejizar los elementos intervinientes.

En este sentido, Traudel Weber¹⁰ recupera un proyecto realizado por los museos europeos (SMEC) en el que realizan trabajos en conjunto con los centros escolares. En éste da cuenta de la importancia de utilizar los museos como recursos y entornos didácticos. El autor explicita que los museos ofrecen un aprendizaje en relación a un contexto histórico social más amplio que permite acceder a los visitantes a un contenido expresado de manera comprensible y esto permite descubrir a los museos como fuentes de conocimiento y, por ende, brindan la posibilidad que desde los proyectos en colaboración los alumnos puedan plantearse preguntas, es decir:

“ayudarles a abrir su mente y ver “por debajo de la superficie” (...), desarrollar la capacidad de examinar, ejercitar su visión de las cosas, hacerse consciente de los matices, aprender dónde deben buscar la información, crear hipótesis. Es decir, encontrar conexiones significativas entre las diferentes informaciones y evaluarlas”(Weber, 2004: 2).

En el mismo trabajo el autor remarca que el aprendizaje en los museos cobra especial importancia en tanto que los objetos son contenedores de conocimientos que transmiten una historia personal: cuándo, dónde y por qué fue fabricado, quién fue su creador, a quién perteneció, dónde se utilizaba antes de transportarse al museo. El objeto contiene asimismo la *historia* sobre el desarrollo artístico, científico o tecnológico, información acerca del contexto histórico en que fue inventado, del contexto social al que puede haber contribuido a transformar. Por todo esto también puede abordarse desde diferentes disciplinas.

Más adelante, Weber enuncia que el objeto del museo también puede ser el centro de atención de la unidad didáctica. El uso de los objetos del museo puede constituir la base para plantear interrogantes e iniciar procesos de resolución de problemas o reflexionar sobre lo ya aprendido

¹⁰Weber, Traudel (2004) “*El aprendizaje en los centros escolares y en los museos: ¿qué métodos favorecen más el aprendizaje activo?*”. Disponible en: www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20..

por los alumnos, comparando información o sacando nuevas conclusiones. Para el autor el trabajo articulado entre los centros escolares y los museos ayuda a superar las distinciones que se hacen tradicionalmente entre aprendizaje formal (en el centro escolar) y aprendizaje informal (en museos, parques). Se espera que la cooperación entre los centros escolares y los museos que forman parte del SMEC contribuya al debate sobre el uso de los museos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la escuela primaria.

Traudel Weber reconoce en esta articulación la posibilidad de aunar los conocimientos prácticos de los profesores con los de los educadores de museo:

“los profesores son expertos en aprendizaje escolar y en las necesidades e intereses de los alumnos de diferentes edades y utilizan una serie de métodos para implicarlos en las tareas educativas mientras que los educadores de museo son expertos en objetos de museo y en su historia y significado, así como en los métodos apropiados para conseguir un aprendizaje informal a través de los objetos de museo” (2004: 6).

Por otra parte, otras investigaciones amplían la mirada sobre los aprendizajes que se realizan en los museos cuando éstos son reconocidos como instituciones culturales.

En este sentido, Hooper-Greenhill (1999) sostiene que el rol educativo de un museo es complejo y conlleva la necesidad de estar atento a la relación entre cultura y pedagogía, para superar la mirada centrada en las estrategias de aprendizaje individuales y focalizar este proceso dentro de un conocimiento de las funciones sociales y culturales que representa un museo.

Silvia Alderoqui (1996) en su trabajo *“Museos y Escuelas: Socios para Educar”* también resalta la importancia de esta articulación para que los alumnos puedan producir nuevos saberes y sentidos en torno al *patrimonio*, a partir de atender las exigencias de los programas educativos de los museos y de los docentes de las escuelas, reconociendo la especificidad y particularidad de cada espacio, pero pensado como un

equipo de profesionales comprometidos en una situación de trabajo, que no puede existir con la ausencia de ninguno de los dos, para que sea beneficiosa para los alumnos favoreciendo el desarrollo de prácticas democráticas y el ejercicio de la ciudadanía.

En esta línea de análisis, Hooper –Greenhill (1998) plantea las salas de los museos (y podríamos pensar en las aulas de las escuelas) como espacios de *producción cultural*, donde se transmiten y construyen subjetividades, y donde diferentes recursos son utilizados para una educación plural de los grupos sociales.

Las escuelas y los museos son pensados como esferas públicas alternativas: es decir, como espacios para la negociación de los diversos significados y la transformación de la sociedad a través de procesos de culturización y de ciudadanía activos. La tarea del museo con el apoyo de las escuelas puede transformarse en un modelo comunicativo que favorezca la interpretación de la construcción social del significado y el modo en que las culturas son definidas y presentadas.

En este marco recupero algunos aportes del trabajo de especialización *“Identidades culturales y aprendizaje, la gestión pedagógica en el Museo de Antropología”*¹¹. A lo largo del trabajo se analiza el rol de los museos y las escuelas como instituciones que históricamente han incidido en la construcción de la identidad y cómo desde sus orígenes han contribuido a legitimar una identidad única. Abordar las propuestas de visitas que el Museo de Antropología realiza para las escuelas ha permitido pensar en otras formas de trabajar la diversidad cultural y la desigualdad social en el plano de la vida cotidiana, como también abrir nuevas preguntas en torno a ¿Cómo se aprenden las representaciones y prácticas que marginan y definen la diferencia?, ¿Cómo es posible dar lugar a otras experiencias que permitan cuestionar las narraciones de la historia oficial?, es decir, ¿Cómo es posible generar situaciones didácticas que permitan poner en relación

¹¹Bartolomé Olga(2006) *“identidades culturales y aprendizaje: La gestión pedagógica en el Museo de Antropología U.N.C. Trabajo para la especialización de la carrera de especialista en asesoramiento y gestión pedagógica.*

estos aprendizajes con la capacidad crítica para preguntarle a un pasado que se representa como único? ¿Qué espacio tienen las memorias y los relatos según el lugar que ocupan en las relaciones de poder?

Esta tensión entre lo que se presenta como discursos legitimados y las prácticas en la vida cotidiana es la que permite comprender la relación entre la identidad y el aprendizaje, en suma, comprender la construcción de conocimientos como la posibilidad de franquear fronteras de nuestra *conciencia histórica*.

1.2 Preguntas que dieron origen al proyecto de investigación

En el presente trabajo intento profundizar la relación entre identidad y aprendizaje a partir del proyecto de Educación Patrimonial entre el museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers y las escuelas rurales.

Atendiendo a que la noción de ciudadanía se apoya históricamente en dos conceptos estrechamente conectados: *participación política y pertenencia a la comunidad* (Quiroga, 2006), y recuperando los aportes de Wenger y Lave (2003) acerca del aprendizaje situado, me interesa indagar: ¿Cómo se incluyen las voces de los diferentes grupos sociales en este trabajo que hace énfasis en la construcción de las *identidades* y el *patrimonio*?, ¿Qué decisiones se toman desde estas instituciones referentes del Estado en relación a lo que es considerado *patrimonio*?, ¿Cómo se articulan los conocimientos legitimados desde las instituciones con la vida cotidiana de los actores?, ¿Cómo se tensionan las diferentes trayectorias de maestros, alumnos profesionales del museo a la hora de decidir qué aprender?

En un contexto histórico en que la diversidad cultural es reconocida como un derecho, ¿Qué estrategias pueden plantearse desde estas instituciones culturales para contribuir a la *decolonización epistemológica*?, ¿Es posible dar lugar a otras formas de aprender la

diversidad cultural entendiéndola como diálogo entre culturas y no como una mirada de simple aceptación de las diferencias entre culturas que oculta una superioridad de una sobre otras?

1.3. Supuestos teóricos y metodológicos para abordar la problemática.

1.3.1 Las instituciones educativas, claves para pensar el trabajo con las identidades.

Hablar de instituciones, desde la perspectiva de Lidia Fernández (2001), supone reconocerlas como organizaciones específicas, que responden a modelos universales pero que transforman dichos modelos a través de un proceso en el cuál se le van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores propios de la historia institucional y del modo de responder a las condiciones objetivas y a los efectos que éstas provocan.

En este sentido podemos decir que, si bien el museo y las escuelas estudiadas responden a demandas *específicas* y *universales* de toda escuela o museo, es posible pensar en una trama particular de cada una; en una forma singular de confrontar, aceptar y concretar aquello que aparece como instituyente a partir de la implementación del proyecto que las reúne. La articulación pedagógica entre estas instituciones abre la posibilidad de entender las instituciones como una “*Cartografía de lazos*” (Frigerio y Diker, 2005) en la cual los sujetos que participan en ellas no sólo aprenden sino que también producen cultura.

Analizar las vivencias que se propician desde este proyecto implica considerar los aprendizajes sociales que se desarrollan en el marco del proyecto “*Museos y escuelas rurales un ida y vuelta, un nuevo espacio para aprender a valorar nuestro patrimonio*”.

Se reconoce que algunos de estos aprendizajes son diseñados intencionalmente según la relación particular de cada escuela con el museo y otros se dan a partir de la mera interacción y operan a nivel personal, de los cuales cada alumno o docente seleccionará como

“*experiencia*”, en el sentido de dejarla entrar a su repertorio, de sentir un cambio, una movilización, luego de pasar por esta situación.

Las instituciones, desde esta perspectiva, son pensadas como espacios de transmisión privilegiados, productoras y productos de lazo social, constituyente de subjetividades (Bartolomé, 2006).

Esta posibilidad de crear lazos en relación al tiempo, a los lugares, al otro, nos remite a pensar las instituciones como proveedoras de insumo para la construcción identitaria. Proceso que es dinámico, continuo y a su vez implica un doble movimiento, entre lo subjetivo, lo individual y lo colectivo. Es decir, un proceso que no se da aislado sino en relación con otros.

De acuerdo con Cuche (2004) podemos definir a la *identidad cultural*, desde un enfoque relacional y situacional, como una construcción social que se reelabora de acuerdo a los marcos sociales que determinan la posición de los agentes, orienta sus elecciones y organiza sus intercambios en la medida que establece relaciones de oposición y de aceptación a los grupos, reafirmando una distinción cultural.

Siguiendo a Ricoeur (2009, citado en Hickman), podríamos afirmar que *las identidades y las instituciones* se erigen sobre movimientos y relaciones de continuidad y discontinuidad que se dan tanto en lo singular como en lo colectivo. Los Estados Modernos hicieron de la identidad un asunto de Estado, se basaron en una ideología de la exclusión que buscó la pureza étnica, instauraron una única identidad como legítima y crearon *medios de controles* (Cuche, 2004). En este sentido, los museos nacionales y las escuelas fueron dispositivos ideales para reafirmar una identidad única. Los grupos subalternos fueron estigmatizados y reconocidos en una diferencia negativa.

En palabras de Aníbal Quijano (1992), la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados, basada en la idea de raza, se impone como un instrumento de dominación y constituye un principio de poder propio de la modernidad. La idea de identidad racial entonces, basada en una supuesta inferioridad de estructuras biológicas, establece las

relaciones de dominación que van a organizar la población prefijando jerarquías, roles y lugares correspondientes como constitutivas de estas identidades.

La consiguiente expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo y esta visión europeizante que caracteriza el contexto del surgimiento de los estados modernos, impone la legitimación de algunas prácticas y conocimientos sobre otras, constituyendo la colonización del conocimiento como otro eje de dominación que invisibilizó construcciones mentales y culturales de los diferentes pueblos no-europeos y organizó las formas de control y explotación del trabajo.

1.3.2 Revisitando conceptos de patrimonio, identidad, memoria y educación patrimonial.

En el contexto actual, el Estado se plantea como multicultural y existen una serie de nuevas leyes que garantizan el reconocimiento de los grupos llamados minoritarios. Sin embargo, estas declaraciones siguen siendo pensadas desde una mirada colonizadora, en la cual la enunciación de las diferencias sólo alcanza a la visibilización de grupos no legitimados anteriormente, sin llegar a establecer todavía una transformación profunda que implique el borramiento de las jerarquías entre la cultura legitimada y las otras culturas.

Al tratarse este trabajo de la articulación entre dos instituciones educativas, referentes del Estado, que ponen énfasis en la construcción de las identidades, cabe pensar: ¿Cuáles han sido las identidades culturales que han sido legitimadas y/o invisibilizadas desde las escuelas y los museos? ¿Cuáles son los cambios y las permanencias en relación al trabajo con las identidades que estas instituciones han realizado en los diferentes contextos históricos? ¿Cómo se posicionan frente al concepto de ciudadanía estas instituciones? Según diferentes autores (Walsh, Iglesias, Quijano, Mignolo) interculturalidad es diálogo, y supone la posibilidad de intercambio entre las culturas sin jerarquías de unas sobre otras en la

toma de decisiones. Desde esta concepción: ¿Cómo se posibilita el diálogo entre las culturas en este intercambio entre el museo y las comunidades?

Entender los museos y las escuelas como piedras fundamentales en la tarea de educar, exige reconocer su importancia en la construcción de aprendizajes y de identidades culturales, considerando no sólo los efectos, las huellas que dichas instituciones producen en lo social, en lo colectivo, sino también en el espacio más íntimo y privado de la subjetividad.

Educar, en este sentido, es entendido como una actividad política que facilita el acceso a los conocimientos, a los distintos tipos de saberes, a un legado que tiene que ser transmitido y apropiado, y que, por lo tanto, implica la responsabilidad de esa transmisión. Es también una actividad de inscripción y filiación simbólica a la cultura, asociada a la formación y a la emancipación de quien se educa.

Esta herencia que se transmite, lleva implícita en la memoria de las sociedades y de los sujetos un interjuego entre la *memoria* y el *olvido*. Sin embargo es imprescindible que esos olvidos no sean la censura de recuerdos, la prohibición de reconstruir la historia, y es allí donde las instituciones de este tipo definen su posición frente al mandato de reparto de dicha herencia (Frigerio y Diker, 2005).

Si el museo es considerado “sitio de memoria” ¿Qué memorias se dan a conocer en esta articulación con la escuela?, ¿Cómo juegan olvidos, silencios y recuerdos en la construcción de la identidad? ¿Cómo se construyen las narrativas acerca de quiénes somos desde la escuela y el museo?, ¿Cómo pueden estas instituciones articularse para transmitir este legado de manera tal que posibilite distintas lecturas de los hechos y procesos históricos que la sociedad ha considerado dignos de ser “legados”?.

Es importante aclarar que la idea de legado hace referencia al *patrimonio* no como algo ajeno a nosotros, sino al conjunto de bienes naturales y culturales comunes a nuestra sociedad, en los que podemos reconocernos y de los cuales somos protagonistas. En este sentido, el concepto de *patrimonio* se presenta como conquista, como esfuerzo colectivo que se

construye y re construye de generación en generación, como memoria del futuro construido en diálogo permanente con las demás culturas.

Cabría entonces la posibilidad de preguntarnos también ¿De qué manera una revisión de la articulación entre museo y escuelas puede ayudar a superar las fracturas y omisiones de la memoria colectiva y la conciencia histórica¹² (Mariño, 1999) que tenemos? ¿De qué manera se pueden articular estas instituciones para que esa herencia esté disponible para todos?

Analizar la articulación entre los museos y las escuelas, haciendo hincapié en la relación entre la construcción de las identidades y los aprendizajes, constituye la posibilidad de pensar la educación como un proceso que permita cuestionarnos la manera de entender nuestra historia, nuestra identidad y la relación entre los aprendizajes y el patrimonio cultural.

Otro aporte que recupero es el de Wenger y Leave (2003) sobre *aprendizaje situado*, entendido éste como una práctica social y por lo tanto ligada intrínsecamente a la construcción de identidades, por participar de un sistema de relaciones que forman parte de las relaciones vividas entre las personas, los lugares y las comunidades de prácticas. En ese sentido, se entiende que el aprendizaje no es sólo de un currículo establecido de conocimientos a aprender, sino que implica otros aprendizajes que surgen en la interacción dentro de la comunidad de aprendizaje y que se relacionan con la dinámica de reproducción, transformación y cambio de la misma práctica.

La triangulación de estos conceptos permite mirar las experiencias educativas que se desarrollan en este proyecto de articulación entre el museo y las escuelas, poniendo en tensión el lugar que ocupan las disputas, los diferentes intereses de los grupos sociales en estas

¹² Entendemos que la memoria colectiva y la conciencia histórica se hallan constituidas por profundas fracturas y omisiones, relatos en los que distintos procesos, aconteceres y tradiciones se truncan y no permiten construir una explicación del pasado que permita operar a la sociedad en el presente y proyectarse hacia el futuro.

experiencias, o si el mismo está ligado a una concepción estática que mantiene *la tradición* como algo a perpetuar a través del tiempo, desprovisto de la idea de cambio como producto de una construcción hegemónica.

Por otro lado, se reconoce a las instituciones educativas como proveedoras de insumo para la construcción identitaria, siguiendo a Dubet y Martuccelli podríamos afirmar que si bien “la escuela se define como un aparato que transforma valores generales en normas y en roles teniendo estos roles la capacidad de formar personalidades sociales (...) en estas se cuelean y se develan las personalidades de los individuos” (Dubet y Martuccelli, 1998: 39). En este sentido las experiencias educativas conllevan cierta flexibilidad, es decir, los alumnos que vivencian estas experiencias no sólo son actores que internalizan un modelo cultural, sino que son sujetos que participan activamente de su socialización. Esto permite pensar en un posible distanciamiento de los roles y destinos prefijados, es decir, como posibilidad de cambio.

En esta misma línea teórica consideramos que las identidades no se construyen a partir de un conjunto definido y permanente de rasgos culturales, sino que son construidas y re creadas en el marco de las interacciones sociales, de diferentes situaciones, son situadas en un contexto específico y en circunstancias particulares en las cuales se originan sentimientos de pertenencia, visiones del mundo identitarias y étnicas (Hickman, 2009).

¿Es posible pensar los aprendizajes que se construyen en torno a las identidades y al patrimonio en términos de *tradición selectiva*? Es decir, resignificar lo que es legitimado como patrimonio posibilitando la lectura de los diferentes intereses en juego, preguntarnos ¿cómo juega la necesidad de mantener continuidades o si es posible darle lugar a otras lecturas que permitan contradecir la hegemonía? ¿Qué significados pueden ser puestos en tensión para darle otra agencia a las prácticas?

Estas instituciones, reconocidas por el rol que el Estado les asignara en su contrato fundacional, en su lógica uniformadora, para legitimar una

identidad nacional ligada a una ciudadanía que sirviera para homogeneizar culturalmente las diversidades y diferencias, se encuentran hoy frente a nuevos desafíos. En este contexto en el que existen nuevas políticas de Estado tendientes a la inclusión de las diferencias culturales, que parecen, al menos en lo discursivo, poner en tensión las concepciones hegemónicas de identidad, ciudadanía, memoria y patrimonio, ¿Cómo cobran carnadura al interior de las escuelas y del museo estas nuevas concepciones? ¿Qué patrimonios culturales se reconocen como parte de las culturas en un contexto de globalización, de cambios vertiginosos de difusión de las fronteras nacionales?

¿Cómo se posicionan las escuelas y el museo en esta redefinición de las relaciones Estado-Nación?

A lo largo del trabajo intentaré abordar esta serie de preguntas, analizando las experiencias que viven los docentes y alumnos enmarcados en un proyecto de Educación Patrimonial. Esto supone, por un lado, analizar la relación museo y escuelas, poniendo en tensión las concepciones de *patrimonio, identidad, ciudadanía y memoria* con las decisiones del proyecto que toma como eje justamente estos conceptos. En ese marco interesa también analizar la historia del lugar, teniendo en cuenta la relación entre las políticas de Estado y los efectos que éstas producen en las prácticas de la comunidad.

El tipo de trabajo recupera características de la investigación participativa. Ésta se entiende como estratégica en tanto los conocimientos que se generan son funcionales a las decisiones que pueden tomarse, tanto para la planificación de la intervención como para el diagnóstico de situaciones que favorezcan la construcción de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta las propuestas de los actores de la comunidad.

Pensar la investigación de este modo es pensarla como instrumento de acción de los actores, entenderlos “como sujetos de políticas y no sujetos a políticas, anima tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político” (Sverdlick, 2007: 43).

Siguiendo este pensamiento, la preocupación de la investigación está dada por la posibilidad de generar cambios desde la práctica, con un modo particular de sistematización de los datos, diferente de la práctica investigativa tradicional. Estas diferencias se expresan tanto en la posición epistemológica y política sobre la producción y difusión del conocimiento, como en su capacidad de contribuir a la construcción colectiva de conocimientos, identificando acciones necesarias tanto de producción de conocimiento local como de divulgación de la realidad local.

1.3.3 Aportes teóricos metodológicos

El recorrido realizado en esta investigación está signado por dos características principales: por un lado se está indagando sobre un proyecto de intervención en marcha, por lo tanto sujeto a modificaciones constantes que influyen en las decisiones de los docentes en relación con las experiencias planteadas dentro del proyecto de articulación. Por otro lado mi implicancia, al ser parte del área educativa del museo que lleva adelante el proyecto.

Enmarcada en el paradigma crítico, la investigación participativa asume la praxis como el eje de la teoría del conocimiento de la realidad social, y la construcción de conocimiento científico como estrictamente una construcción social concreta e históricamente situada. La división entre objeto - sujeto y entre teoría – práctica quedan ligadas dialécticamente en la noción de *praxis*.

Teniendo en cuenta el carácter de esta investigación y el contexto en el cual se realiza, podríamos decir que coincide con los supuestos del paradigma crítico, en tanto busca dirigir las investigaciones para favorecer prácticas transformadoras, que lleven a una sociedad más igualitaria y justa, de respeto de los derechos políticos y sociales de los sujetos.

Otro aporte teórico que interesa destacar en este trabajo es el de Norbert Elias (1990) acerca de la implicancia del investigador de ciencias sociales, en este sentido se busca recuperar la interrelación entre dos posiciones

límites de la investigación científica, *el compromiso y distanciamiento*. Esto supone la necesidad de mantener el equilibrio entre las emociones de quien investiga y el proceso global en el que se está inserto. Se reconoce la dificultad que ocasiona tomar partido en los asuntos políticos y sociales por el hecho de pertenecer a un grupo, pero se sabe que esto es intrínseco al problema a investigar y por lo tanto se vuelve imprescindible plantear estrategias de distanciamiento que permitan avanzar en la construcción del conocimiento. Si bien se reconoce la importancia de la subjetividad en el quehacer pedagógico y en la comprensión de las prácticas educativas, es necesario tomar cierta distancia para poder “desnaturalizar” la cotidianidad de las prácticas.

Este trabajo de objetivación estuvo apuntalado por la directora del proyecto de investigación y el equipo de investigación al cual pertenezco, que permitieron realizar una *validación dialógica* (Anderson y Herr, 2007), para favorecer las reflexiones críticas de modo más sistemático y, por consiguiente, tomar decisiones más pertinentes en relación a la delimitación del problema como así también de los modos para abordarlo. De este modo oficiaron como interlocutores que junto a las lecturas teóricas realizadas interpelaron las decisiones a tomar.

El hecho de ser parte del proyecto de articulación entre el Museo y las escuelas rurales favoreció una fácil integración a las comunidades. Si bien se explicitaron los objetivos diferentes entre la intervención y la investigación, existía un vínculo basado en la confianza que favoreció el acceso a la documentación, a realizar entrevistas tanto a los docentes como a lugareños y a desarrollar actividades con los niños.

Observar y tratar de objetivar reflexivamente las experiencias que vivencian docentes y alumnos favoreció a tomar cierta distancia con el Museo.

El recorte que se realiza es analizar las experiencias educativas de las cinco escuelas que participan en el proyecto de articulación con el Museo. El mismo se decide teniendo en cuenta el vínculo establecido con los docentes, quienes aceptan participar de las entrevistas. Durante el trabajo

se los percibe comprometidos con el proyecto y las comunidades. Además, esta selección también se apoya en algunos indicadores que consideré importantes para el análisis: relación histórica con el museo, y las características singulares de cada una de ellas, como la relación que mantiene con la comunidad, la ubicación geográfica, los cambios en la población.

El recorrido realizado implicó asumir una relación de ida y vuelta entre el trabajo de campo y las lecturas teóricas. Se optó por un enfoque cualitativo, es decir, un estudio que tiende a la comprensión de los fenómenos sociales y no a las explicaciones generalizables o universales.

Se reconoce que desde esta perspectiva, la indagación investigativa no se basa en la búsqueda de regularidades desde una mirada externa, sino que se pretende ubicar dicha mirada considerando la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de sus acciones teniendo en cuenta las relaciones intersubjetivas.

En este marco, no se plantea corroborar una teoría planteada de antemano, por el contrario, se toma a la teoría como referente indispensable para la construcción del problema inicial y para la retroalimentación constante entre el trabajo de campo y el trabajo de análisis. Se intenta abordar la comprensión de un *contexto local* en el que los actores participan, actúan y condicionan las posibilidades de cambio y reproducciones de las representaciones sobre sus prácticas. Por otro lado, permite entender desde dónde estos actores construyen sus perspectivas.

Otro aporte teórico adoptado que permite comprender el sujeto y su lugar en el campo social, es el de Bourdieu (1988) con su teoría de la práctica social. Este autor recupera el papel activo de los *agentes* en la construcción de sus prácticas, a la vez que se atiende al papel condicionante de las estructuras objetivas en que se desenvuelve su accionar.

El planteo de Pierre Bourdieu permite entonces la combinación de dos miradas muchas veces disociadas en el análisis de las prácticas sociales, la perspectiva de *las estructuras y condiciones objetivas externas* y la de *las*

condiciones objetivas internalizadas en habitus, por medio de los cuales los sujetos expresan sus percepciones y las acciones de las prácticas (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Por otro lado, la idea de *Participación Periférica Legítima* (Lave y Wenger, 2003) como manera de entender el aprendizaje difiere de instrucción intencional, despegándolo del proceso de enseñanza abre a otras posibilidades para comprender las maneras de aprender. Se desplaza la idea de *ser estudiante* al de *ser participante de un mundo social*, que tampoco se ciñe a lo exclusivamente cognitivo y, por lo tanto, posibilita otras formas de participación que involucran mayor posibilidad de empoderamiento por parte de los sujetos.

Otro aporte de la investigación que fundamenta este trabajo es el estudio en caso (Geertz, 2000); entendido como una historia única pero en la cual se pueden identificar presencia y acciones de carácter macrosocial. Se recupera de este tipo de investigaciones la posibilidad de *mirar lo individual y lo colectivo*.

En esta línea de investigación es necesario conocer por un lado el quehacer cotidiano y por otro lado reconocer que también juega un papel importante la construcción histórica de las prácticas de las instituciones.

En el trabajo de campo se utilizaron técnicas de recolección de datos cualitativas que permitieron la triangulación de distintas fuentes de información para la elaboración de categorías y de relaciones entre aspectos más complejos y heterogéneos.

Se realizaron observaciones de visitas del Museo a las escuelas, se participó en diferentes talleres y actividades con las comunidades y de las comunidades al museo.

Se realizaron entrevistas a docentes, miembros del Museo, y algunas familias pertenecientes a las comunidades. Con respecto al manejo de entrevistas, se buscó entablar una relación en la cual la conversación no fuese “arrancada” ni “condicionada”, sino establecer una relación de escucha y de cooperación, intentando generar una comunicación *no*

violenta. Se intentó estar alerta a los indicios de “lo que se puede decir y lo que no” alejándonos por lo tanto del cuestionario rígido e inflexible.

Los registros y notas de campo se emplearon como herramientas de recolección de datos para “capturar” los interrogantes que se despertaban a partir de describir lo que pasaba, atendiendo a los distintos relatos que producen los sujetos en su cotidianidad.

Las observaciones participantes se acompañaron en algunos casos con registros de tipo etnográfico, utilizando un instrumento mecánico (grabador, fotos y filmación) y complementándolo con notas. En otras oportunidades se reconstruyeron las visitas observadas al finalizar las mismas. Con los niños se trabajó la concepción que ellos tienen del museo por medio del dibujo y de conversaciones en torno a lo que hacen y a lo que hay en el museo, tanto en contextos espontáneos como en actividades más dirigidas por los docentes.

La documentación escrita (historia de las escuelas, planificaciones de actividades, proyecto de articulación) permitió triangular los decires de los sujetos involucrados con las prácticas, y adquirió sentido al proporcionar otra vía de análisis para la elaboración de conocimientos “mano a mano” con los protagonistas de las prácticas. Siguiendo a Ingrid Sverdlick podríamos afirmar que “una investigación cobra sentido en la medida que la producción de conocimiento educativo compromete una participación activa tanto de los investigadores como de los actores que configuran los escenarios sobre los cuales se investiga” (2007: 24).

En este sentido, las experiencias educativas que se abordan desde esta investigación son trabajadas entre el equipo del museo y los docentes, por ello se dispone de reuniones para tomar decisiones, planificar intervenciones, discutir conceptos.

Las reconstrucciones críticas de los docentes de clases compartidas y talleres con el museo también fueron aportes para analizar las experiencias. Se entiende que en las reconstrucciones críticas el docente hace una reflexión que le permita tomar distancias de la experiencia vivida, para poder interpelarla.

Desde la perspectiva teórica abordada, se considera que el dato no aparece por sí sólo con la utilización de un instrumento, sino que se construye a partir de triangular las distintas fuentes de información. De esta manera se busca lograr una comprensión que permita superar las limitaciones que puede tener cada instrumento, logrando una complementariedad entre ellos y tomando decisiones metodológicas que permitan propuestas concretas de intervención, no basadas en la corroboración de datos, sino a partir de la construcción de los mismos.

Para analizar la experiencia que vivencian alumnos y docentes en este proyecto de articulación en torno al patrimonio, las ciudadanías y las identidades culturales, es importante analizar la relación entre estos conceptos y las políticas educativas de los museos y escuelas, para atender cómo éstas conceptualizaciones inciden en las propuestas pedagógicas elegidas. Por otra parte, las *experiencias educativas* son comprendidas como las vivencias y saberes de los sujetos que exceden al formato de los roles tradicionales y a los mandatos institucionales. Siguiendo a F. Dubet se sostiene que la *experiencia* debe ser entendida como la:

"manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (...) es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia, un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En perspectiva la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia, (...) pero por otra parte las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen" (Dubet y Matucelli, 1998: 79).

Se plantea entonces analizar la relación que existe entre aquello que vivencian los sujetos y cómo se estructuran desde la escuela esas experiencias, esta concepción habilita poner en tensión qué se vive dentro y fuera de la escuela en relación al patrimonio, la ciudadanía y la identidad, cómo se reconocen los mandatos y los valores en juego. Esto implica atender lo que sucede en la escuela y la vinculación de esto con

procesos que la exceden pero que en mayor o menor medida la condicionan; es decir, atender lo que sucede en lo empírico y los sentidos que reconstruyen los actores sin caer en generalizaciones apresuradas que se expliquen mediante vagas referencias estructurales, sino reconocer principios reguladores de la acción que no se agotan en las vivencias de los sujetos ni en las interacciones escolares¹³.

Reconstruir las experiencias escolares implica recuperar las narraciones de los sujetos de sus vivencias escolares, pero entendiendo que estos relatos se inscriben en relaciones más amplias. La perspectiva antropológica permite reconstruir los relatos de los sujetos en conversaciones y observaciones que forman parte del trabajo de campo, sin pretender generalizaciones sino atendiendo a la particularidad del contexto y al sentido otorgado por los actores en torno a cómo se entretajan estas experiencias siempre en relación a los otros.

En esta misma línea de pensamiento, Wenger y Lave (2003) explicitan la relación mutuamente constitutiva entre la comprensión y la experiencia. Y también analizan cómo la participación resuelve la dicotomía entre actividad intelectual y la corpórea. Entonces es posible preguntar ¿cómo se aborda una experiencia educativa sobre patrimonio como derecho social cuando un alumno a la mañana participa de una actividad educación patrimonial en la escuela y a la noche se enfrenta al desalojo de su tierra?

1.4 Breve historización de la Relación Museo y escuelas

1.4.1 Un Punto de partida común.... La identidad nacional como asunto de Estado

¹³Esta concepción de experiencia es trabajada en el marco del programa de investigación “*Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos*” Proyecto SECYT - UNC - 2010 – 2011. Directora: Mgtr. Mónica Maldonado.

“Los museos son instituciones características de la sociedad occidental. Sus orígenes se ubican en el mundo grecolatino en un contexto donde la memoria ocupaba un lugar protagónico. Su nombre se desprende de la madre de las nueve musas “Mnemosyne” y es con esa marca de nacimiento, que los museos se instituyen como espacios destinados a la memoria y al conocimiento, que sólo van a ser accesibles para una elite desde su comienzo hasta la revolución conceptual planteada por la museología a fines del siglo XX” (Bonin, 1999: 80)

Los museos aparecen como centros de información pasivos ya que surgen en la época de la imagen escrita, ligados a una concepción de historia progresiva que asoció Occidente a la civilización, y por lo tanto, con el supuesto de que nuestra identidad nacional debía asimilarse a la de los europeos.

Durante los años de la conformación de los Estados modernos, los museos fueron útiles para manipular la historia, la recortaron, la interpretaron para cumplir con fines ideológicos y políticos asociados a la idea de afianzar las nuevas naciones.

En Argentina, los museos y las escuelas surgen como herramientas que permitirán adaptar la sociedad al mundo “civilizado”, recortando un proyecto de país y un modelo hegemónico de nación que propuso un proceso de argentinización de sus habitantes, en la búsqueda de construir una identidad única y una tradición colectiva que legitimara y mistificara el orden elegido. Estos procesos se apoyaron en una historia que solo contaron algunos actores y que sirvió para contar la historia de los ganadores.

En palabras de Erick Wolf esta manera de entender la historia, como un proceso de evolución lineal, constituye una:

“(…) Engañosa pauta de desarrollo primeramente porque convierte la historia en un relato de éxito moral, en una carrera en que cada corredor pasa la antorcha de la libertad al siguiente equipo. De este modo la historia se convierte en un relato sobre el desarrollo de la virtud, sobre como los buenos ganan a los malos. Con frecuencia, esto acaba convirtiéndose en el relato de cómo los ganadores demuestran que son virtuosos y buenos por

el solo hecho de ganar. Si la historia no es más que el efecto de un propósito moral en el tiempo, entonces aquellos que se convierten en defensores de ese propósito se vuelven automáticamente agentes predilectos de la historia” (1987: 17).

La historia que se contó fue la historia de un país que estuvo dispuesto a triunfar sobre la *barbarie*, importando personas como también capitales, costumbres y leyes, eligiendo a los europeos blancos preparados para la cultura del capitalismo por sobre los nativos, a quienes se les atribuían cualidades salvajes y una incapacidad absoluta para el progreso y la organización (Margullis y Belvedere, 1997). Dicha inmigración fue planteada como forma de contraponer la barbarie (representada por indios, gauchos, mulatos y mestizos) con la civilización, con el supuesto de que así se mejorarían la vida y las buenas costumbres.

Es así que en el momento de conformación del Estado Nacional se consolidan políticas impregnadas por el cientificismo determinista, el darwinismo social, el positivismo y el liberalismo europeo.

Estas ideas liberales dieron fundamento a una generación de intelectuales que desarrolló un proyecto de país teñido de concepciones racistas, donde era necesario contar con proyectos especiales como “poblar el desierto con inmigrantes blancos” y “consolidar la unión nacional”.

Estas bases ideológicas sin duda tiñeron las instituciones educativas, ya que dicho proceso de organización nacional se valió del sistema educativo como una de las herramientas principales para legitimar “el orden y el progreso social” y “formar al ciudadano”. Identidad y ciudadanía quedaron territorializadas y temporalizadas dentro del espacio nacional con sus universos simbólicos, tradiciones y memorias colectivas desde referentes homogeneizadores que borrarón diferencias, otorgándole el poder de ciudadano a quien cumplía con los requisitos de la supuesta *pureza étnica*, proceso conocido como la *Ciudadanía blanqueada*¹⁴.

¹⁴ Venegas, Gisela y Vazquez, Belin (2009). Construir ciudadanía desde el Museo Comunitario. Universidad de Zulia. Venezuela. Disponible en : www.nuevamuseologia.com.ar/ReyesVenegas.htm -

De esta manera, el contrato fundacional que le dio origen a escuelas y a museos se va a caracterizar por una apuesta fuerte en la construcción de una identidad, o mecanismos de identificación colectiva, que cumplieran con una función homogeneizante, ignorando identidades regionales y tomando como modelo las sociedades europeas y estadounidenses. Desde esa ideología dominante no era posible la construcción de una nación con amplias proporciones de habitantes no blancos.

Los museos y las escuelas se constituyeron así en dispositivos para contar “la historia oficial”, lo cual restringió las posibilidades de aceptar la diversidad cultural como parte de nuestra identidad y asoció las sociedades indígenas sólo al período colonial, atribuyendo su desaparición a la imposibilidad de adaptarse a la *civilización*.

Estos relatos que se construyeron para legitimar el orden alcanzado y proyectarlo hacia el futuro, dotaron de sentido a esa “historia oficial” y se mantuvieron como visión hegemónica del pasado; mientras lo no contado, lo que se buscó inhibir, es parte de la herencia que ha sido sustraída de la historia y, por lo tanto, conlleva un daño, un sufrimiento social.

Las instituciones no son ajenas a las ideologías ni a los intereses de cada época, por lo cual no podemos considerar ni a las escuelas ni a los museos como instituciones neutrales. Será necesario tratar de interpretar los cambios en la manera de entender las funciones de ambas, en relación a sus contextos socio-históricos.

Estas instituciones se consagraron como medios de consolidar el orden, e instituyeron la idea de *patrimonio* como un conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos identificarían como nación, y al cual era necesario apreciarlo como un don, como algo que recibimos del pasado con tanto prestigio que no daba lugar para discutirlo, sino que por el contrario, sólo era posible preservarlo y difundirlo, para perpetuarlo como base del pacto del simulacro social que nos mantiene juntos.

Museos y escuelas contribuyeron así a difundir una idea a histórica del *ser nacional*, producto de una construcción hegemónica que busca

perpetuar un pasado glorioso que sobrevive a cambios, ocultando las disputas entre los diferentes grupos sociales y étnicos.

Las escuelas, fundadas en las bases de una educación liberal, se vuelven escenarios claves para transmitir sistemáticamente el saber sobre los bienes y el acervo natural e histórico, que va a excluir a los pobladores originarios y a la población negra traída como mano de obra esclava. Como así también para homogeneizar las diferencias traídas por la gran masa de inmigrantes en 1880.

Los museos se presentaron como templos de culto, construidos para guardar las colecciones que nos identifican con ese pasado “legítimo” que constituiría la “esencia del ser nacional”.

Sin embargo, es necesario reconocer que cada sociedad delimita y crea las instituciones de acuerdo a sus necesidades y, que a su vez, las instituciones van desarrollando estrategias de supervivencias adaptándose a los cambios de las sociedades, en esas transformaciones van redefiniendo sus funciones de acuerdo a los diferentes contextos históricos.

Estas reformulaciones son características de los procesos históricos y los sujetos sociales son los *agentes* de esos cambios. Por ello, la manera de entender las instituciones y sus funciones no puede ser descontextualizada del *contrato fundacional* que le da origen, como tampoco de los diferentes momentos históricos. Realizar un breve recorrido por las diferentes propuestas políticas, ideológicas y pedagógicas, tanto de las escuelas como de los museos, permite comprender la relación entre éstas y los diferentes períodos históricos.

1.4.2 Líneas Pedagógicas en diferentes contextos históricos

En nuestro país podemos identificar el momento del contrato fundacional a mediados del Siglo XIX, período que corresponde al proyecto de organización nacional. En este momento histórico se le asignaba a las

instituciones educativas, en especial a museos y escuelas, la función social de consolidar la identidad nacional y crear un ideario común.

La propuesta política estuvo acompañada de una visión optimista del lugar de la escuela, y del vínculo entre educación y sociedad. Esta confianza en la educación para transformar la sociedad y provocar profundos cambios sociales, económicos y políticos, definió a la escuela como obligatoria, laica, gratuita y fuertemente controlada por el Estado.

Por otro lado, los museos participaron en la elaboración de elementos que sirvieron de cohesión y conformaron la memoria y la identidad de la nación, con un fuerte papel reforzador y generador de identidad.

Bajo este mandato, las instituciones educativas apoyaron la construcción de una nación que sólo sería perdurable si producía “sujetos civilizados” y lograba resolver “el drama argentino de la barbarie” (Dussel y Caruso, 1996).

Si bien ese optimismo pedagógico acompañó durante años la manera de entender las tareas educativas, entre las décadas de 1960 y 1970 empezó a ser cuestionado, a partir de hacerse evidente que los sistemas educativos se expandían por regímenes políticos muy variados, y que la acción sola de la escuela no alcanzaba para transformar a una sociedad, según un ideal social, en más justa y democrática.

Este cuestionamiento empieza a dar lugar a estudios teóricos que dan cuenta de que las escuelas, lejos de cumplir con sus objetivos democráticos, pueden ser consideradas como herramientas destinadas a preservar el orden social impuesto por un grupo de poder, ya que responden a una ideología dominante y que reproducen las relaciones de dominación.

El impulso otorgado a los museos en este primer período también se va debilitando progresivamente. Si bien es posible reconocer la fundación de algunos museos regionales durante las primeras décadas del siglo XX, va disminuyendo progresivamente el interés y la implementación de políticas de promoción para estas instituciones.

Con el correr de los años estas instituciones fueron desgastándose y quedaron libradas a su suerte, sin poder contar con un proyecto educativo

y cultural que reemplazara al que caracterizó al período de organización nacional.

En la segunda mitad del S.XX también se producen algunas fundaciones que revelan una relación con procesos históricos de nuestro país, como son en 1955 la revitalización del Museo Nacional de Bellas Artes, la creación del Instituto Di Tella ligado a un proyecto de expansión industrial.

Otro factor importante a tener en cuenta en esta breve reseña sobre los museos es la falta de concordancia entre el auge universitario entre 1957 y 1966 y la historia de los museos universitarios en esa época.

Esta serie de movimientos ponen al descubierto la falta de políticas imbricadas en un proyecto de nación estable desde el ámbito oficial.

Los museos, como las otras instituciones educativas y culturales, fueron librados a un continuo deterioro y quedaron al margen de las revisiones teóricas que en el marco internacional se estaban dando en la museología.

No sólo desinterés fue lo que acompañó este largo período. La última dictadura buscó restaurar el orden social conmemorando ese pasado “legítimo”, el que corresponde a “la esencia nacional” consagrado por la generación del 80. En este período, la decadencia de las instituciones educativas estuvo signada por la censura y las pérdidas, ya que bajo el proyecto político de “reorganización nacional” se utilizó la educación como medio de garantizar la restauración del orden. Para ello se consideró necesario primero instaurar la disciplina, que se implementó bajo la clausura de la participación, la exclusión de personal calificado que no respondiese a la ideología dominante, y “el disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos con la tarea educativa” (Filmus, 1996: 34).

Sin duda, la repercusión de estas políticas en el caso de las escuelas, implicó entre otras medidas la prioridad del orden y la disciplina sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos; la persecución y exclusión de docentes; como así también la prohibición del tratamiento de algunos contenidos conceptuales. Se instala por medio de las instituciones

educativas la mecanización de símbolos y ritos escolares, celebraciones y conmemoraciones de fechas y próceres, a quienes se le otorgaba un grado de perfección que poco parecían tener de humanos.

En el caso de los museos se producen pérdidas de grandes colecciones, de documentación, los museos universitarios se reducen a espacios “secretos” y en su mayoría se cierran al público, postergando la actividad de investigación y difusión.

Fue así que para lograr el “proceso de reorganización nacional” fue necesario prohibir todas las producciones culturales en diferentes soportes y lenguajes (libros, músicas, exposiciones y películas que se consideraban “subversivas” al orden que se buscaba instaurar). La censura ocasionó el vaciamiento y retraimiento de las instituciones, los olvidos forzados impusieron un discurso totalizador e incuestionable.

Con la recuperación de la democracia es posible identificar una nueva etapa para las instituciones educativas en la Argentina. La función política que se le otorga a la educación es dismantelar el orden autoritario, a partir de la transmisión de valores democráticos y la reconstrucción de las escuelas como espacios de convivencia democráticos.

Desde el Estado se busca dar lugar a la participación por medio de la promoción de la cultura, con propuestas de divulgación científica, de difusión de políticas educativas, de patrimonio cultural y de reapertura de instituciones.

En relación con los museos, este contexto histórico permite una nueva manera de pensar la institución y sus prácticas, se define la necesidad de apertura hacia otros sectores sociales y la relación de estos con las escuelas. Más allá del importante avance que significó este período en materia educativa, muchos de estos re planteos siguen siendo materia pendiente y se constituyen en los retos que las instituciones educativas tienen que afrontar.

La década de los noventa se caracteriza por el achicamiento o corrimiento de los Estados, con incapacidad de implementar políticas relativamente autónomas a las imposiciones de los procesos de

globalización. Las transformaciones económicas y políticas en el orden nacional e internacional provocan cambios en la manera de representar esta sociedad contemporánea.

Los desafíos para las instituciones educativas se complejizan. A partir de los noventa se producen cambios estructurales que transformaron la estructura de clases en el país, un marcado aumento de la pobreza, la polarización cada vez más marcada y una serie de políticas educativas que contribuyeron a la fragmentación y segmentación del sistema educativo.

En este contexto, se resiente el vínculo entre el Estado y las instituciones educativas. Museos y escuelas que nacieron y se institucionalizaron en una relación de complementariedad funcional y simbólica con el Estado (Garay y otros, 2000), se encuentran a partir del desentendimiento que emprende este nuevo tipo de Estado con los servicios educativos, desarticulados y cuestionados en sus funciones. Debieron enfrentarse entonces al desamparo, a la dificultad de conseguir recursos, a la pérdida de las apoyaturas pedagógicas tradicionales y a un nuevo modo de organización.

La relaciones entre *el afuera y el adentro escolar*, correspondiente a una aparente neutralidad ideológica donde lo político no ingresaba a la escuela, se ve cuestionada. Se redefinen las relaciones entre los actores, produciendo un corte en esta histórica relación, generando una modificación en los cimientos de estas instituciones.

A partir del 2003 se comienza a configurar un nuevo escenario, se consolida la democracia como orden político, sin dejar de estar acompañado del capitalismo como orden económico social y la economía regida por el mercado. En el decir de Quiroga (2006) la igualdad en este sistema democrático, basada en el poder económico, puso en evidencia la desigualdad entre iguales.

El pasaje de un Estado social de derecho a un Estado democrático de derecho, permite reconocer la implementación de políticas más selectivas y cualitativas destinadas a la incorporación de minorías más marginadas (Díaz, 1998). La escuela como construcción socio-histórica no quedó ajena

a ello. La igualdad de los derechos puso de manifiesto la desigualdad de condiciones, expresada en los circuitos diferenciados del sistema educativo. La escuela es interpelada en relación a sus funciones, hoy reconocida como espacio público deja de lado la supuesta neutralidad política que la caracterizó desde sus orígenes, pudiendo ser reconocida como un lugar en el que es posible la pluralidad de voces, donde se comparten actos y palabras que no pueden concretarse en el aislamiento.

Durante estos años se plantean políticas de restitución del Estado, ampliando y retomando derechos del sector público, políticas sociales ligadas a la permanencia y retención dentro del sistema educativo. Nuevas miradas sobre la escuela aparecen configurando un campo de tensión diferente, los problemas sociales pueden volverse problemas políticos. Otras lecturas aparecen en torno a esto, pues si bien la escuela no puede garantizar la igualdad, al menos puede ayudar a generar espacios comunes de participación directa. Se reconoce que la ciudadanía no pasa sólo por la pertenencia a un Estado, sino por un conjunto de derechos y prácticas participativas que se ejercitan. En este sentido la sociedad civil, más vertebrada y sólida, acompaña con los reclamos de los derechos no cumplidos brindando una pertenencia real a todos los miembros de una comunidad, aceptando múltiples formas de interacción social.

En este periodo los museos comienzan hacer eco de los principios de la museología crítica, dando o intentando dar lugar en sus guiones y propuestas a la pluralidad de voces. Si bien la museología propone estos principios desde la década de 1970, en nuestro país parecen tomar concreción en proyectos a partir del 2000, con la aparición al menos en Córdoba de nuevas áreas educativas y programas de inclusión para un público más heterogéneo. Esto es coincidente con otras acciones a nivel contexto latinoamericano que favorecen el desarrollo de propuestas educativas.

En este breve recorrido por la vinculación entre el contexto histórico y las propuestas institucionales, y atendiendo a la necesidad que estas instituciones propias de la modernidad revisen sus funciones, parece

pertinente recuperar a Williams (1980). Siguiendo su análisis podríamos pensar cómo las instituciones crean aprendizajes necesarios, que responden a una selecta esfera de significado, valores y prácticas que constituyen los fundamentos de lo hegemónico; pero también conllevan contradicciones, conflictos no resueltos de una cultura efectiva, por lo cual ésta es entendida como algo más que la suma de las instituciones, como una compleja trama de interrelaciones que incluyen conflictos, confusiones que son negociables.

El autor nos permite pensar también a estas instituciones con orígenes en el pasado como *residuales*, porque si bien tienen sus orígenes en el pasado, también poseen elementos aprovechables y variables por ser parte de un proceso social activo. La revisión hacia los valores que fueron creados en el pasado y que parecen tener significados aún, “no pueden ser expresados o substancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente -tanto cultural como social- de alguna formación o institución social y cultural anterior” (Williams, 1980: 166).

En ese sentido, el papel *emergente* de las instituciones puede dar lugar a nuevos procesos, atendiendo al carácter dinámico de la cultura. Cabe entonces preguntarnos ¿Cómo se crean continuamente nuevas prácticas y relaciones? ¿Cómo se puede desde esa conjunción, entre lo residual y lo emergente, dar lugar a la revisión de significados y valores, permitiendo *una tradición selectiva* entre aquello que es considerado necesario de ser conservable o no?

En este marco es posible pensar los proyectos que impulsan estos espacios como nuevos campos de acción desde enfoques teóricos que obligan a repensar la función de estas instituciones, en las cuales se proponen recuperar y conservar las identidades locales como respuesta al fenómeno de la globalización. Como así también la redefinición de lo que es considerado *patrimonio*, incluyendo dentro de este término los usos, costumbres y los saberes cotidianos de una sociedad.

En la actualidad, siguiendo esta línea de reflexión, interesa analizar ¿Cómo se trabaja el concepto de *patrimonio* y de *identidades*? ¿Cómo se amalgaman estas dos instituciones a la hora de trabajar con el patrimonio entendido como herencia que debe estar disponible para todos? ¿Es posible ingresar los contenidos patrimoniales revelando las disputas que la declaratoria como tal conlleva?

1.4.3 De Formar al Ciudadano a Construir ciudadanía

El surgimiento del sistema educativo y el rol asignado a los museos históricos en nuestro país, estuvo esencialmente ligado a un concepto de ciudadanía fuertemente restringido. Los museos y escuelas surgen como herramientas que permitirán a la sociedad adaptarse a un mundo “civilizado”, recortando un proyecto de país y construyendo un modelo de Nación excluyente, que propuso un proceso de “argentinización” de sus habitantes en la búsqueda de construir una identidad única y una tradición colectiva que legitimara y mistificara el orden impuesto. Sin dudas esta manera de entender la relación de estas instituciones con el aprendizaje, las identidades y el patrimonio han cambiado con el tiempo, por lo que se vuelve imprescindible que estas instituciones (museos y escuelas) piensen en desarrollar y sostener una política de apertura que permita unirse en búsqueda de fines comunes.

El recorrido que se teje entre escuelas y museos es un camino bidireccional en el que, más allá de las características propias de cada institución, se tendrá que reflexionar sobre su interacción, reconociendo que en sendos espacios se brindan experiencias educativas que cada sujeto resignifica de acuerdo a sus características singulares.

Recuperar y reconocer la posibilidad de que el trabajo sobre la identidad pueda volverse una herramienta para enfrentar los cambios y entender la realidad, supone comprender estas instituciones como ámbitos propicios para la formación permanente y, por consiguiente, poder interpelarse acerca de lo considerado legítimo como patrimonio o cultura legitimada.

Desde esta articulación es posible poner en tensión qué contiendas incluyen estas declaraciones, quienes ejercen ciudadanía.

En este sentido, las experiencias educativas podrían entenderse como claves para *desarmar* la idea de identidad nacional y el trabajo con las identidades locales en este contexto de globalización. En dicho contexto *lo nacional* se encuentra influenciado por los acontecimientos mundiales, con procesos políticos, económicos y socioculturales internos pero también arraigado a una *tradicón*, que busca ser mantenida como vestigios del pasado que se busca perpetuar desde los intereses específicos de una clase (Williams, 1980). Atendiendo estas múltiples dimensiones del trabajo con las identidades, podría pensarse como un ejercicio consciente de participación directa, en una realidad compleja y cambiante en la cual la historia se comprende como memoria crítica y no como nostalgia de un pasado. Esto implica reconocer el proceso de estos aprendizajes como construcciones individuales y colectivas que no se limitan a la mera adaptación a la cultura.

Desde esta perspectiva, la identidad no es concebida como un proceso que sólo tiene que ver con un concepto biológico de “a quien nos parecemos”, sino que además intervienen diferentes elementos constitutivos y factores externos como son el contexto económico y social en el que se desarrolla, las pautas culturales internalizadas y la propia historización personal. Es decir que cada sujeto en relación con su entorno tiene sus huellas, sus recuerdos, sus elecciones que lo hacen único y por ello se habla de una construcción subjetiva, individual, estrechamente ligada a la memoria. Desde este enfoque relacional la identidad es entendida como la posibilidad de pertenecer y adscribirse a un grupo o sector determinado. Por ello es necesario comprenderla como un *sistema de relaciones* donde entran en juego otros actores. Otro aspecto a tener en cuenta en este trabajo con la identidad es comprender que los pueblos como las personas se enriquecen en la diversidad, al tramitar las diferencias, posibilitando la integración de múltiples aspectos, y en el aprendizaje que implica el respeto y el reconocimiento por el otro.

Es decir, la identidad no sólo se define por características intrínsecas y objetivadas sino que debe entenderse como aspecto resultante de esas interacciones que los grupos ponen en juego en un espacio con ciertas características y en la cual las políticas estatales son condicionantes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Juliano plantea que:

“Los procesos de construcción de identidades nacionales pueden ser comprendidos como un conjunto de estrategias para generar o mantener límites, para mantener privilegios en determinados casos, para defenderse de agresiones externas o para excluir competidores de la estructura de poder” (2004: 137, citado en Rotman).

En ese marco interesa pensar las experiencias educativas que transmiten estas instituciones en el contexto actual, ¿Qué discursos y prácticas se habilitan en torno a la identidad nacional? ¿Qué estrategias de apropiación diferencial se promueven? ¿Quiénes forman parte de ese *ser nacional*, de ese ejercicio de ciudadanía?

Pensar acerca de las identidades culturales y de la idea de ciudadanía nos invita a mirar también los otros escenarios con los cuales éstas se articulan. Comprendemos que las instituciones están atravesadas por una serie de tramas sociales, locales y globales, y que es posible no limitarlas a un espacio pasivo de poder y de dominación. Por el contrario, nos interesa pensarlas como espacios para pensar la realidad, en los cuales las prácticas que se inscriben puedan habilitar una lectura no despojada de las posibilidades de transformación.

En este contexto actual en que muchas de las decisiones en educación se toman más allá de las fronteras nacionales, interesa pensar ¿Qué se concibe como patrimonio a transmitir, apropiarse o reeditar? ¿Cómo reaccionan estas instituciones en busca de un proyecto inclusivo de las identidades locales?

Es aquí que interesa también pensar en un proyecto entre instituciones atravesadas por el Estado pero que aún pueden dar lugar a algo inédito, donde se habilite a la comunidad a participar en el reconocimiento y

apropiación, con la consciente participación activa que esto implica, de sus patrimonios y sus identidades.

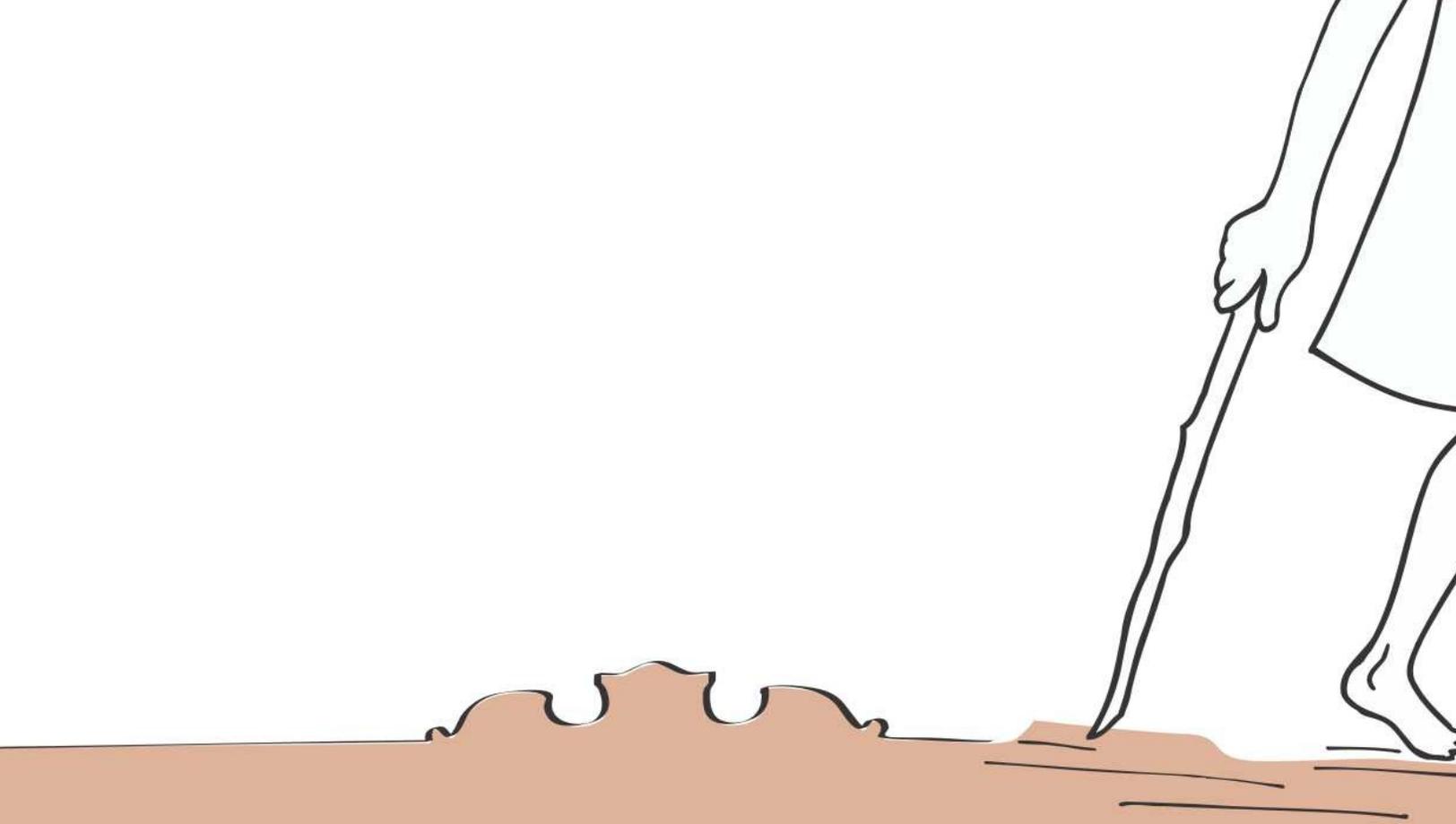
En el marco actual, caracterizado por el individualismo y donde los espacios públicos parecieran quedar disociados de la idea de ciudadanía, interesa analizar la amalgama que se teje entre estas instituciones en este proyecto común entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y las escuelas, reconociendo que las prácticas que se desarrollan son prácticas políticas y que los aprendizajes que se buscan con este proyecto común establecen una relación entre *el adentro y el afuera escolar*¹⁵.

El proponer un trabajo en conjunto con las comunidades sobre las identidades culturales y los patrimonios regionales supone re pensar el término de ciudadanía, apoyado históricamente en dos conceptos estrechamente conectados: *participación política y pertenencia a la comunidad*. Estos dos conceptos atraviesan la esencia del proyecto y ponen en tensión a docentes y profesionales del Museo frente a las decisiones que exceden lo curricular y que ponen de manifiesto el carácter político de la educación.

Los supuestos teóricos que avalan el proyecto toman carnadura en lo social y entran en tensión con las experiencias de vida, exigiendo un posicionamiento por parte de las instituciones implicadas. Interesa pensar ¿Cómo se tensionan en la práctica estas experiencias educativas con el marco discursivo del contexto actual, en las cuales estos supuestos teóricos hasta cobran presencia en el curriculum y la libreta escolar?

En el próximo capítulo se ingresará a la especificidad de cada institución con la cual se trabajó: el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers y las escuelas rurales.

¹⁵Diana Milstein (2009) hace una revisión crítica del corte que tradicionalmente se realiza entre el adentro y el afuera escolar, como posibilidad de separar la escuela de la actividad política. Esta separación tajante entre el mundo real, el afuera, y la escuela responde a una intencionalidad históricamente construida que garantizaba cierto *orden y autoridad escolar* respetada por alumnos, padres y docentes.



CAPÍTULO II

El museo de la Estancia jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers

" Hay objetos que jamás nos pertenecerán del todo. No importa que se trate de antiguas reliquias familiares pasadas de mano en mano a través de las generaciones (...) estos objetos guardan siempre un revés, una raíz que se extiende hacia otras realidades"
(Fragmento del libro *El espejo africano* de Liliana Bodoc)

Capítulo 2

El Museo Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers.

En los primeros apartados de este capítulo se abordan problemáticas comunes a los museos históricos nacionales y a las casas museos, estos rasgos le imprimen ciertas características que lo ubican dentro de una tipología específica de museos: ser un museo histórico nacional y ser una casa museo.

Por otro lado se describe la institución, el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers, en su singularidad en los posicionamientos y definiciones que va adoptando según propia historia y el sentido que los actores le otorgan y construyen.

1. Los Museos Históricos Nacionales:

Los museos históricos se caracterizan por varios desafíos. El primero de ellos es la relación entre la concepción de *museo* y el enfoque que adoptan para la transmisión de contenidos.

En ese sentido, el origen del coleccionismo y el prestigio social que otorgaba la posesión de los objetos, selló una impronta que no pudo ser superada ni siquiera con la fuerza que la conformación de los Estados Modernos otorgó a la educación común. La valoración de la educación, propia de este momento histórico, impulsó la inclusión de la función educativa dentro de los museos, y si bien instala la necesidad de abrirse a un público cada vez más amplio, los museos siguieron siendo dispositivos de discriminación cultural sin lograr convocar nuevos públicos (Dujovne, 1995).

Otro desafío, relacionado con la impronta del coleccionismo, según Dujovne está basado en la sacralización del objeto y la cristalización de las

disciplinas. Ello trazó una división tajante entre los museos de arte, de tecnología, de historia y antropología, generando una especialización en temáticas que puso de manifiesto la segmentación de los conocimientos disciplinares para abordar la realidad. Esto constituyó una de las barreras más difíciles de franquear para el público no especializado.

Desde esta perspectiva, tanto el interés por acercarse a los museos como la posibilidad de acceder a los mensajes de los guiones museísticos, fue relegada casi exclusivamente a las características del público, sin ocuparse, los museos, de revisar sus propuestas y los modos de comunicación de los conocimientos, perpetuándose así la idea de museos como “templos de saber” destinados a un público “culto”.

Otro reto de los museos de historia en relación a sus orígenes está ligado a la necesidad de afirmación de las Nuevas Naciones. Estas instituciones fueron pensadas como dispositivos para entrar al “mundo civilizado”, como así también para elegir qué historia contar acorde al proyecto de País que se buscaba legitimar, recortando un pasado y afianzando la idea de Nación.

Con esa intencionalidad, la historia a enseñar tanto en las escuelas como en los museos históricos estuvo caracterizada por una historia militar, de batallas, dejando de lado los procesos sociales y económicos. El relato histórico que caracterizó a museos y escuelas se asoció a la gesta revolucionaria de Mayo y a los próceres de la guerra de la independencia como el inicio de la historia argentina, dejando en el olvido la historia precolombina.

Bajo esta mirada “cronológica” se fundamentó la división, a su vez, entre museos de antropología y de historia, correspondiéndole a cada uno una etapa diferenciada y escindida de nuestra historia. Se desconoció a los pueblos indígenas y africanos como parte de nuestra historia y de nuestra identidad y se forjó la herencia colonial y etnocéntrica que museos y escuelas recibieron desde el inicio del sistema educativo.

Esta impronta en el nacimiento de los Museos Históricos Nacionales no sólo repercute en la selección de contenidos (la historia a contar) sino

también en la forma de enseñanza de esa historia. Este último punto constituye tal vez el dilema más importante en las instituciones educativas.

2. Acerca de la Enseñanza de la Historia

A principios de S.XIX los Estados Nacionales buscaron en la historia una forma de establecer continuidad con los padres fundadores, y así es que los museos históricos y los monumentos se convierten en símbolos oficiales.

En la década de 1930 en Argentina se impulsa una política de Estado sobre la memoria histórica que enfatiza la fuerza de los objetos para despertar la admiración hacia los próceres y el sentido patriótico. Los objetos e imágenes de los próceres que caracterizaron los museos históricos buscaron generar la *emoción estética* (Edelstein y Tabakman, 2011) y a través de ésta enseñar historia, inculcar el amor a la Patria y borrar las diferentes identidades culturales a las que pertenecían una gran masa de inmigrantes e indios.

La creación de museos y monumentos, junto a revistas de divulgación y manuales escolares entre 1930 y 1940, reforzaron una forma de entender la historia nacional que conformó el sentido común histórico hegemónico entre 1950 y 1980 (Edelstein y Tabakman, 2011).

En estas narraciones no sólo se reforzaba la admiración por los próceres, con quienes pareciera empezar la historia argentina, sino que también se instala un proceso de negación de diferentes grupos étnicos que conformaban gran parte de la población como la de indios y negros. La presencia de ellos se limita a estereotipos como el del *negro Falucho*, que cumplieron su misión heroica al destacarse en las guerras independentistas pero cuya presencia desaparece al terminar ese período.

El Estado fue resignificando el sentido de la historia en sus instituciones según los diferentes contextos históricos. Podríamos afirmar que ese sentido común histórico relaciona a los museos con la historia oficial,

“entendida como una forma amañada de la historia, un panteón liberal que debe ser reemplazado por la verdadera historia nacional a veces más a veces menos ligada a lo popular”(Edelstein y Tabakman, 2011: 129)

La “didáctica de la Gran Nación” que caracterizó la enseñanza de la historia, logró sentar las bases de una historia y una geografía única con el propósito de lograr la homogenización necesaria para sentirse Nación. Junto con ello se buscaba disminuir la gran diversidad cultural, como también lograr unificar las provincias que mantenían fuerte disputas con el poder de Buenos Aires. Para lograr este objetivo se apela a la importancia de los hechos históricos, de ahí la relevancia otorgada a los símbolos y a los rituales que permitieron inculcar el sentimiento patriótico. Si bien esta mirada sobre los próceres es puesta bajo la lupa con el revisionismo histórico, y se da lugar a otros actores más populares como los caudillos, la importancia brindada al sentimiento patriótico sigue presente aún incluso con la aparición de la corriente científicista a partir de los años 1960.

En las dos últimas décadas otros son los discursos en relación a las memorias, las identidades y el patrimonio. Entonces cada museo se encuentra con la necesidad de responder a estos requerimientos según sus propios interrogantes, su posicionamiento, sus recursos y su creatividad.

Las exposiciones se convierten en bisagras para darle lugar a las memorias sociales, a otra forma de pensar y enseñar la historia. Enseñar la historia atendiendo a los conflictos, a los procesos sociales y económicos, mostrar las luchas de intereses y la historia reciente, son nuevos desafíos que hoy atañen a la enseñanza en los museos y escuelas.

Por otra parte la enseñanza de la historia conlleva como dilema intrínseco a su disciplina, la temporalidad, ¿Cómo explicar los procesos de cambio y permanencias, de discontinuidad y simultaneidad?

Desde la mirada didáctica, las narraciones usuales de museos y escuelas han sido denominadas como cronológicas o positivistas. En la actualidad, otros son los discursos y los fundamentos teóricos acerca de la

construcción disciplinar, siendo posible pensar en otras narrativas que dan lugar a los nuevos fundamentos de la historiografía, museología y didáctica.

Desde esta perspectiva, la temporalidad es entendida como un entramado de relaciones, como un espacio de conformación multicausal en donde tiene lugar lo particular y lo colectivo. Estas narrativas se entrecruzan a la vez con el lenguaje museográfico y estético y constituyen un desafío para hacer accesible el mensaje a un público heterogéneo.

La historia a contar entonces, permite poner en tensión las disputas en torno al patrimonio, evidenciar conflictos e intereses diferentes vinculados a él. Esto abre nuevas posibilidades también para el visitante que se acerca a la historia de otra manera, y puede encontrar en el museo un espacio activo, que le permite reflexionar acerca de los procesos de negociación cultural entre lo narrado y su propia mirada. De esta manera se puede sentir al museo como lugar seguro que ayuda a construir comunidad, que puede ser un lugar seguro para discutir inseguridades, lugar de encuentro con la diversidad y espacios para debatir los problemas del momento (Gurian, 2006).

3. Las Residencias Museos

Desde la Museología se reconoce un valor particular a las casas-museos.

La designación como museos de las residencias y objetos personales de aquellos que se destacaron en política, se corresponde con la necesidad de afianzar una Nación, apelando a la educación a través de la *emoción estética* enunciada más arriba. En ese sentido los objetos y los edificios cobran especial valor por la carga afectiva que los acompaña.

Según Gorgas, las Casas Museos:

“surgieron como espacios pensados para que las clases dominantes impusieran sus modelos culturales y su visión de la historia y fueron generalmente sostenidos e impulsados por una figura directiva de perfil

muy alto, investigadores de prestigio o coleccionistas pertenecientes a clases sociales dirigentes”¹⁶.

En la primera mitad del S.XX emerge el movimiento de *Restauración Nacionalista*, frente al progresivo aluvión de inmigrantes y a los reclamos sociales ligados a los movimientos socialistas y anarquistas, identificados en buena parte con españoles e italianos. Surge como necesidad imperante resaltar lo nacional. En este sentido hay un cambio en la mirada al inmigrante, que si bien en el comienzo de la formación del Estado Nacional son identificados como “la civilización”, en esta etapa son percibidos como “amenaza” y, por lo tanto, se plantea la preocupación por establecer una *identidad nacional*, reafirmar los valores de *unidad* y acentuar el poder hegemónico a través de un sistema de representación de los valores del Estado.

En ese contexto, durante la década de 1940 se declaran la mayoría de los Monumentos Históricos Nacionales y numerosas viviendas son convertidas en Casas Museos, consideradas representativas de ese *ser nacional*.

En la arquitectura también se busca un instrumento de representación de la Nación. Se encuentra en las construcciones una manera de crear un imaginario de identidad apoyado en el lenguaje arquitectónico colonial, de allí la revalorización otorgada a las residencias de los próceres o lugares donde acontecieron hechos significativos “para la Patria”.

Las casas museos tienen entonces esa carga simbólica de haber pertenecido a una persona considerada especial en el desarrollo de la historia. Este hecho también coloca a sus trabajadores frente a otro desafío, que es la comunicación de aquello que se busca transmitir al público según los intereses de cada contexto histórico y el espíritu de

¹⁶Gorgas, Mónica. (2006: 1): *Casas Museos. De lo privado a lo público*. Congreso de la Secretaría de Cultura de la Nación. Provincia de Tucumán. Disponible en:

http://www.sgp.gov.ar/.../Disp_Acred_Agentes_Res_51-03_Abril_06.

quien ha vivido en esa casa. En el decir de Gorgas), se “plantea problemas de comunicación con el público y la problemática de los límites éticos entre la ambientación con objetos no originales y las reconstrucciones que manipulan la historia a voluntad” (2006: 2).

Estos dos rasgos se entrecruzan y ofrecen desafíos acerca de qué y cómo contar las historias, de las cuales la casa y los objetos son testimonios. Por otro lado pone en tensión algunas de las funciones y tareas propias de la institución.

4. El Museo Virrey Liniers: una casa antes de ser museo...

Como toda casa de familia, alberga historias personales y familiares que se constituyen también en memorias que permiten contar como diría Liliana Bodoc (2008) *el revés de un objeto*. En esta casa qué decir acerca de ¿la cama cajón de los descendientes de Solares o la cama donde se escondían los “puchos” para que la mamá no se enterara que fumaba?, ¿La vasija de la excavación o la que de noche tanto miedo daba porque la abuela decía que ahí ponían la cabeza que le cortaban a los esclavos? ¿La batea o el juego del barquito?, “*me acuerdo de que las empleadas se pintaban la cara con harina para parecer más lindas, y si eso se creía en aquella época*” “*el sillón de la sala de Liniers donde durmió mi mamá cuando la casa estaba tomada*” “*me acuerdo que mi hermana daba vueltas y vueltas y giraba alrededor del brasero o le hacía pis*”¹⁷.

Los recuerdos de las apariciones, los miedos, las alegrías, los juegos y travesuras, son *el revés* del Museo Nacional de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y revelan una magia que atrapa a los visitantes y a los trabajadores. En relación a esto una guía relata: “*Nunca me imaginé hacer una visita basada en la historia de amor de la gente que vivió en esta casa, y eso a la gente le gusta le llega más que datos de documentos*”.

¹⁷ Expresiones de entrevistas y conversaciones de familiares que habitaron la casa.

Estas anécdotas también constituyen el patrimonio de la casa y permiten descubrir sentidos y prácticas de diferentes épocas, pero también comprender que detrás de lo “sacro de los objetos de museos” hay prácticas que fueron parte de una vida cotidiana, de historias de familias.

4.1 Muchas historias en una misma casa. De Residencia Jesuítica del S.XVII a Casa Museo en el S.XX

El Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers depende de la Secretaría de Cultura de la Nación. Está situado en el centro de la ciudad de Alta Gracia y su edificio es testimonio de diferentes momentos históricos. La construcción fue realizada por la Compañía de Jesús en el siglo XVII. La creación de ésta forma parte de un sistema jesuítico que junto a otras estancias (La Candelaria, Caroya, Jesús María, Santa Catalina y San Ignacio de los Ejercicios) se construyeron para solventar con sus producciones al Colegio Máximo en la actual provincia de Córdoba.

La Estancia de Alta Gracia fue un importante centro rural que mantuvo un nutrido intercambio con las demás estancias. Estaba integrada por un casco de estancia (sede del actual Museo); la Iglesia; el Obraje, donde se desarrollaban las actividades de producción de velas, jabones, ponchos y carpintería (actual colegio con orientación en construcción); la Herrería; la Ranchería (vivienda de la mano de obra esclavizada, hoy inexistente); el Tajamar; los Molinos harineros y el Batán. “Los puestos” estratégicamente localizados en las sierras completaban este complejo centro rural.

Al expulsarse a los Jesuitas de América en el año 1767, la Estancia queda en manos de la Junta de Temporalidades y, luego de pasar por diferentes propietarios, en 1810 es comprada por Santiago de Liniers. El ex Virrey vive en esta casa por un periodo corto en el que pretendió retirarse de la política y dedicarse a los labores de la Estancia.

El siguiente dueño de la casa fue Juan Manuel Solares, quien en 1820 compra a la familia Liniers la residencia. Al morir dona las tierras

aledañas a la estancia para la construcción de una villa que con el pasar de los años se transformó en la actual ciudad de Alta Gracia.

La familia Lozada, descendiente de este último propietario, queda por más de 100 años como herederos de las construcciones jesuíticas y de los terrenos adyacentes.

Sin duda el pasaje de casa de familia a museo también dejó su impronta tanto en la institución como en la vida de los sujetos. Es importante destacar que la primera directora, Noemi Lozada, es una integrante de dicha familia quien además fue la promotora de la expropiación de los bienes para que se convirtiera en un museo abierto al público.

En la actualidad se cuenta con dos salas que representan los modos de vida de la familia y, en algunos casos, se incorporan las anécdotas a visitas especiales como “un día en la Estancia” o “Amores en la Estancia”. Los recuerdos también forman parte del acervo cultural que se exhibe o se narra en algunas visitas.

La expropiación de la casa en el año 1968, moviliza diferentes emociones. Algunos descendientes de las últimas familias que habitaron en la casa manifiestan que no pudieron volver a entrar por mucho tiempo, mientras que otros parecen continuar con la trayectoria familiar de difundir y preservar el patrimonio heredado y continúan trabajando en el Museo como personal o en la asociación de amigos o participando activamente en las actividades propuestas.

Cada uno de estos propietarios fue referente de un momento histórico singular: los Jesuitas emprendedores de un sistema productivo integral que permitiera cumplir ideales de evangelización y expansión en América; Santiago de Liniers político activo en contra de los revolucionarios de Mayo; Manuel Solares promotor de la creación de “Villa” y de las primeras escuelas rurales. Todos dejaron su impronta en la historia mundial, nacional, regional y local, pero también sus huellas en las vivencias de la casa que no habitaron en soledad y que forman parte de los relatos que se entrecruzan en las decisiones que el museo tiene que afrontar a la hora de construir su narración.

4.2 El origen institucional del museo

4.2.1 El Museo puertas adentro en la actualidad

El Museo, como toda institución, va modificando y redefiniendo su misión y visión de acuerdo a los contextos históricos, a las discusiones teóricas, a los estilos de gestión y a las características del equipo de trabajo.

Hoy, el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia se define como “un museo de historia social-casa museo”. Este entrecruzamiento le permite, por un lado, plantear la historia atendiendo los diferentes intereses en juego desde la perspectiva de los diferentes actores sociales y, por otro lado, comprender la cotidianeidad de quienes habitaron la casa. En el decir de la actual directora, más allá de ubicarlo en una tipología esta definición “*lo humaniza y acerca más a la sociedad*”¹⁸.

“¡Qué frío habrán pasado!, ¡Que hermoso paisaje habrán disfrutado desde la ventana de campo!, dicen los visitantes y eso los acerca profundamente con la historia y con las sensaciones que pasaron por el alma y el cuerpo de quienes vivieron y trabajaron aquí. Una vez un niño me dijo con respecto a una de las puertas: “Pensar que esta misma puerta Liniers la abrió y cerró con sus manos” y este niño podía hacer lo mismo.” (Entrevista a la directora)

Al analizar los cambios de la misión y visión de la institución se evidencia la preocupación constante de la misma por mantener el diálogo con la comunidad, pero se evidencia también la forma en que este posicionamiento se ha ido resignificando, permitiendo incluir en sus relatos otros actores sociales no sólo desde la narrativa que propone el guión del museo, sino en la participación y construcción del mismo.

En la breve descripción de la institución es posible comprender el pasaje de un museo histórico Nacional a la de un museo que como Sitio de Memoria “se propone rescatar la presencia de actores sociales que

¹⁸Entrevista con la actual directora.

habitaron la estancia y que permanecieron invisibilizados en el relato histórico”¹⁹. Resulta interesante atender como juegan en estas definiciones las dimensiones propias de la micropolítica institucional pero que sin duda se ligan a un marco político más complejo. En ese sentido, sabemos que cada institución según su propio posicionamiento decide sus líneas de acción, pero siempre en función de un contexto más amplio, que la condiciona pero no la determina.

La Estancia Jesuítica de Alta Gracia fue declarada Monumento Histórico Nacional en 1941, según el decreto N90732/41 de la Ley 12665/41. La misma identifica como “Monumento a los inmuebles del período colonial por su valor histórico y de antigüedad” y enuncia:

“En el contexto de búsqueda de consolidación de la Identidad histórica el Estado declara al conjunto jesuítico de la “reducción de Alta Gracia” como Monumento Histórico Nacional, siendo aún propiedad de las familias Lozada y García Vieira. Son evidentes sus valores de antigüedad, históricos, arquitectónicos y artísticos del período colonial argentino”²⁰.

El reconocimiento oficial del edificio es consensuado a partir de la intervención de Noemí Lozada, que favoreció las gestiones del pasaje de lo privado a lo público. De esta manera, la relación establecida entre el Estado y la familia facilitó que fuera reconocido y nombrado en el año 1944 por el Ministerio de Educación y Justicia en la guía de Monumentos y Lugares históricos y, con ello, comenzaran las actividades de investigación, difusión, la enseñanza, los oficios y la futura organización del Museo.

En el año 1968, después de ser habitada por la familia Lozada, es expropiada por la Nación. Por el reconocimiento al cuidado del bien Patrimonial y a las acciones realizadas para la declaración del Museo,

¹⁹Misión y visión 2012 – Anexo

²⁰Documento del Museo presentado como fundamentación de la Candidatura al Premio Reina Sofía a la Sra. Noemí Lozada de Solla.

Noemi Lozada es declarada “*tenedora del Bien*”. Con este hecho parece que se cumple un deseo familiar de “*devolver este sitio a los jesuitas*”.

La nieta de quien fuera la primera directora relata:

*“A ellos los criaron como que esta casa no era de ellos, era de los jesuitas, y había que devolverlo. Por eso mi abuela fue una de las que más insistió en que fuera un museo, había algunos hermanos que querían que fuera un restaurante, un hotel, pero mi abuela insistió en que fuera un museo y tenía más parte (de la herencia) entonces se lo ofrecieron a la Nación, se llega a un acuerdo, y es entonces cuando se expropia a los García Vieira, que todavía vivían ahí”.*²¹

Si bien es declarada como museo el 26 de agosto del año 1977, la apertura al público fue un rasgo distintivo de la casa antes de que fuese reconocido como Monumento Nacional:

*“Dicen que la gente se metía por la casa, las puertas estaban abiertas, pero igual la gente se metía, mi mamá cuenta que estaba durmiendo acá en el dormitorio y se despertó y había tres personas mirándola, y decían: -¡Acá hay una nena!-. O meterse al baño y que ya hubiera gente metida, no es que dejaban entrar a cualquiera pero mucha gente preguntaba y las dejaban pasar”*²²

Este proceso de apertura del Museo revela por un lado una motivación de la propia familia y por otro las influencias del contexto histórico.

Desde el año 1971 se abren sus puertas y es conocido con el nombre de *Museo del Virrey Liniers*.

La misión que se expresa en dicho momento revela el énfasis puesto en las funciones de investigación y documentación:

“Entender en la investigación histórica del período virreinal e independencia de la región que abarca Alta Gracia, y en especial los acontecimientos referidos a la actuación del Virrey Liniers, conservando y difundiendo el patrimonio del organismo y entender en la gestión administrativa”. En tanto a las Funciones se especifica: “1. Promover y participar en la ejecución de investigaciones históricas; 2. Entender en la conservación y acrecentamiento de su patrimonio; 3. Entender en la prestación de

²¹ Ver anexo – Entrevista a la nieta de la primera directora- actual trabajadora del Museo.

²² Entrevista a la nieta de la primera directora - actual trabajadora del Museo.

un servicio de interés público, haciendo accesible el conocimiento de la institución y su patrimonio histórico, bibliográfico y documental, tendiente a evidenciar la verdad histórica; 4. Asistir con su asesoramiento a instituciones y personas dedicadas a la investigación de su competencia particular; 5. Entender en la organización de un fondo bibliográfico y documentario especializado; 6. Ejecutar las acciones de extensión cultural compatibles con la naturaleza de la institución y 7. Entender en el cumplimiento de las normas legales vigentes de orden económico-financiero, de administración patrimonial”²³.

La impronta de la historia militar por sobre la historia de la orden jesuítica cobra mayor significatividad si se hace referencia al contexto político que atravesaba nuestro país, la dictadura militar que se instaló a partir del Golpe de Estado de 1976.

En el año 1986, ya iniciado el proceso democrático, la institución define la nueva misión y visión. En estas declaratorias se expresa con mayor énfasis la necesidad de cumplir con funciones educativas y de la integración a la estructura orgánica de la Dirección Nacional de Museos.

Esto último permite la organización administrativa de la institución y la incorporación de más empleados al plantel a través del llamado a concurso para cubrir cargos.

4.2.2 Algunos hitos históricos importantes desde las voces de los entrevistados

La inclusión del Museo en la Dirección de Cultura se convierte en un hito importante para la historia del mismo. El número de empleados concursados se incrementa y esto propicia una mayor organización que favorece el desarrollo de las tareas como así también la consolidación de la imagen institucional.

²³ Ver Anexo - Informe para auditoría interna 2004.

En las entrevistas realizadas con el personal, los finales de los ochenta son recordados como “un buen momento”, en el cuál el Museo es reconocido nacionalmente a través del premio “*El museo más activo del País*” y también distinguido por la visita de Raúl Alfonsín, quien era presidente de la Nación.

Otro acontecimiento que destacan los diferentes entrevistados es la declaratoria de la UNESCO que designa al conjunto de Estancias Jesuíticas Patrimonio de la Humanidad. Esta declaratoria fue propulsada por el equipo de gestión del Museo de la Estancia de Alta Gracia y lograda después de tres años de intenso trabajo. La misma trae asociados numerosos cambios que se desarrollan gradualmente pero que dejan su huella en cada uno de los integrantes. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello:

“La movida después de la declaratoria como patrimonio, ha sido como una instancia por la que se peleó mucho, pero nadie pudo llegar a visualizar bien lo que podía llegar a traer”. (Empleada con antigüedad de 27 años y cargo jerárquico)

“El hecho de la declaración de patrimonio es un cambio social muy grande, por ejemplo con eso se hace un convenio con la escuela de turismo donde ya no son sólo los guías de acá sino que vienen de afuera a guiar”. (Empleada a cargo de la coordinación de visitas guiadas)

Uno de los cambios que provoca esta declaratoria es la denominación, ya que a partir del 2003 deja de llamarse “Museo del Virrey Liniers” y es nombrado como “Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers”. La incorporación del nombre trae aparejado a su vez la necesidad de revisar el guión museográfico, que comienza a desplazar la centralidad en la historia del Virrey, apareciendo nuevos actores sociales y diferentes épocas.

La Directora expresa:

“Y por ser Patrimonio de la Humanidad había que hacer más énfasis en los Jesuitas, porque antes se hacía más hincapié en Liniers. Entonces había objetos que eran de la Candelaria y se llevaron para allá, había que reestructurar con la colección que

teníamos, el guión empieza a cambiar ahí, y después otro cambio empieza en el 2006 haciendo más hincapié en la estancia como sistema productivo y se incorporan los actores sociales”²⁴.

Se concatenan así también muchas decisiones que comienzan a marcar una política institucional diferente, como es la necesidad de una estructura de funcionamiento nueva, con más personal para atender la nueva condición patrimonial y poder brindar mayor cobertura a las diferentes funciones que cumple el Museo. A pesar de que no se reciben respuestas favorables desde la Dirección Nacional de Patrimonio y que muchos cargos se habían perdido con la jubilación de los trabajadores, congelándose las vacantes, se insiste con el llamado a concurso de cargos y en categorizar a los trabajadores de la institución²⁵.

La nueva gestión asumida después del retiro de la primera directora reestructura la organización interna, quedando el Museo organizado en tres áreas: de Coordinación Museológica, Conservación del Patrimonio y de Recursos Humanos. Esta división requiere de personal especializado que pueda diversificar y atender las funciones que empiezan a ser requeridas no sólo por la institución sino también por la definición misma que los museos van asumiendo.

En el decir de quien fuera directora en ese momento se reflejan estas contradicciones en relación al crecimiento del personal, ya que si bien la cantidad de personal parece haber aumentado las condiciones de trabajo no son las mismas.

“Éramos 23, 24 y congelan las vacantes y ahí empezamos a ser menos y a contratar gente (...) Cuando yo entré al Museo éramos 24 y ahora de planta permanente somos 10. Ahora somos 30 pero muchos contratados”(Directora período 1997-2013).

La especialización del personal parece ser, según los entrevistados, una característica del nuevo estilo de gestión y de alguna manera viene

²⁴Ver entrevista a la directora – Anexo.

²⁵Informe auditoría externa 2004.

asociado a ciertos prejuicio en las relaciones entre los denominados “nuevos y viejos” en el Museo. Norbert Elías en *Ensayos teóricos sobre las relaciones entre establecidos y marginados* expresa:

“La “sola antigüedad” de una formación, con todo lo que esto encierra, es capaz de generar un grado de cohesión grupal, identificación colectiva y mancomunidad de normas, aptos para inducir en unas personas la gratificante euforia ligada a la conciencia de pertenecer a un grupo superior y concomitante desprecio por otros grupos” (1998: 85).

De acuerdo al planteo del autor, podemos decir que la antigüedad opera en los trabajadores del Museo como un criterio de identificación, que marca a su vez una distinción al interior de los trabajadores con el grupo de los nuevos.

Esta división pone en relieve algunas tensiones relacionadas con las condiciones de trabajo (personal de planta o contratado), las tareas (específicas o múltiples), los nuevos proyectos (lo instituido y lo instituyente), y el lugar otorgado por la dirección.

“Un cambio importante es el incremento del personal, Mónica llama a gente, todos preparados en algún tema específico y bueno somos 30 ahora” (Encargada de visitas desde el 2006).

“Con Mimí (Primer directora del Museo) todo el mundo daba visita todo el tiempo, es un cambio muy importante, ahora hay muchos compañeros nuevos que no la dan, antes así viniera una sola persona a cualquier hora y la pedía tenías que darla” (Una de las primeras trabajadoras del Museo).

Se producen en la dinámica institucional algunas estigmatizaciones en torno a *la balanza de poder*, frente a la amenaza de que lo habitual cambie, o se rompa la cohesión interna.

Más allá del propósito institucional se dificulta el trabajo en equipo, marcando una clara distinción entre las áreas de trabajo e incluso al interior de ellas. Sin embargo, a medida que el tiempo transcurre, estas relaciones que marcan un “nosotros y ellos” empiezan a desdibujarse, generándose al interior otros grupos que se identifican según los intereses

y nuevos proyectos de trabajos que empiezan a articular las áreas, rompiéndose la división entre nuevos y viejos en la institución.

El cambio que comienza a realizarse en las exhibiciones y guión del museo y la creación del área educativa son otras innovaciones asociadas al nuevo estilo de gestión y a la declaratoria de interés. En relación al primero, no sólo pone énfasis en la estancia como sistema productivo, sino que busca integrar algunos actores sociales que desde el surgimiento de la institución fueron excluidos. Entre ellos los negros, los pueblos originarios y la mujer. Esto constituye un desafío aún pendiente para la institución.

La siguiente expresión da cuenta de este impacto:

“(…) La renovación de la sala de arte religioso también, fue un cambio que impactó mucho, porque es una estructura que rompía la exposición de la sala, rompe con la estructura de lo que era antes el Museo. Vos ves lo que es la sala de arte en ese momento y era recontra moderno, ahora uno está acostumbrado, no parece, pero era algo que vos entrabas y decías que es eso!” (Entrevista Coordinadora de visitas guiadas)

Con respecto al área educativa se crea a partir del año 2007, pensada como la posibilidad de sistematizar las actividades que se venían desarrollando en el Museo desde su origen.

“Desde un principio había un interés por lo educativo, pero claro todo el mundo tenía que hacer visitas guiadas, por eso te digo que había un gran interés en la comunicación y en lo educativo, se entendía que la educación eran las visitas guiadas que no se pedían ni turnos, llegara el que llegara había que hacer visita guiada” (Entrevista a la Directora periodo 2009- 2013).

“La idea de tener un espacio educativo parte desde la década del 90, cuando comenzaron a realizarse actividades más dirigidas hacia los niños, quizás al principio se tomaba ese espacio como un lugar para los niños, (todavía no pensábamos en las familias, un lugar para leer, para desarrollar juegos). Fue la directora anterior (período 1997-2013) quien planteó la necesidad de un lugar físico para las familias, donde los niños pudieran interactuar con otros grupos, e ir más allá de las actividades escolares, esto significaba, nuevas actividades con otros enfoques, profesionales preparados para hacerlo y replanteo de otros días destinados para las

familias ya que lógicamente se podían convocar los fines de semana.” (Entrevista a la Directora)

Sin embargo, la creación de la misma parece impactar al interior del Museo, generando una nueva distinción entre quienes pertenecen al área, los proyectos que desde allí se realizan y la institución en sí. En los relatos, conversaciones, entrevistas y devoluciones de diferentes profesionales externos²⁶ es frecuente encontrar la expresión de “*el área o los chicos del área*” refiriéndose al área educativa y, por otro lado, al “*museo*” como modo de designar todo aquel que no pertenece a la misma.

Desde el análisis institucional podría plantearse que este nuevo espacio aparece ligado a la expresión de nuevas tendencias dentro del Museo, que parecieran cuestionar en algunos aspectos lo instituido y provocar tensiones en modalidades ya consolidadas.

“La llegada de ustedes (el área educativa) con las ideas claras que a veces la compartimos y a veces la confrontamos y ha cambiado la visión misma de lo que nosotros teníamos por educación en museos” (Directora entre 1997-2013)

“En realidad me parece que en el área, como en el resto del Museo, hiciéramos hincapié en las divisiones, como que no terminamos de unir las partes, siempre hay algo que nos marca como para separarlas; siento que lo hace la gente del área (educativa) y la gente del Museo” (Extracto de entrevista a jefe de personal)

“El hecho de que entraran ustedes a trabajar y se formara el área educativa también fue muy importante, se pudo trabajar más organizadamente con las visitas, las escuelas vinieron más, pero también el Museo empieza a salir a las escuelas eso es muy nuevo e importante” (Coordinadora de las visitas generales)

Esta división estaba también representada en el uso del espacio²⁷ físico “el almacén de las ideas”, ubicado en el antiguo almacén jesuítico, en el subsuelo del edificio, era el lugar destinado para el trabajo educativo,

²⁶ En relación a profesionales externos me refiero a pasantes o tesisistas que realizaron su trabajo en la institución y compartieron sus informes.

²⁷ Se reconoce que las prácticas se constituyen en un tiempo y espacio socialmente construido, de ahí la importancia de esta dimensión en el análisis.

especialmente aislado de las otras actividades. En sus inicios esto pareciera ayudar a la institucionalización del equipo y la creación de proyectos de trabajos específicos, había un lugar donde alojarse, un espacio físico que designaba una tarea nueva. No obstante, ello de alguna manera también pareció reforzar la división interna. Con la revisión y evaluación de las prácticas realizada por la gestión, los integrantes del área y los diferentes profesionales²⁸, se diseña una reestructuración que permita superar las fracturas y lograr la interrelación entre áreas.

A finales del 2012 se plantea entonces un cambio de espacio físico que conlleva una movilización interna, reconsiderando el lugar transversal de la educación en el Museo, no sólo en relación a su ubicación espacial sino que también implicó abordar algunas discusiones conceptuales y la implementación de una nueva dinámica institucional.

4.2.3 La Organización y Dinámica institucional

El Museo depende de la Dirección Nacional de Patrimonio y Museos del Ministerio de Cultura de la Nación. Internamente se organiza en una dirección; dos coordinadores, uno de proyectos museológicos y el otro de recursos técnicos y financieros; y áreas de trabajo con un responsable para cada una de ellas, que según las funciones que cumpla depende de una u otra coordinación²⁹.

Las áreas son:

- Gestión de colecciones (Conservación y documentación – tres personas)

²⁸ La observación de tesis de la Universidad Nacional de Córdoba y el asesoramiento en comunicación institucional revelan esta división entre el área educativa y el Museo.

²⁹ Entrevista a la directora del Museo.

- Visitas Guiadas (un coordinador, tres empleados del Museo, guías externos para temporada alta y personal del Museo que responde a otras áreas pero que también realizan visitas guiadas)
- Programación Cultural Prensa y Difusión (tres personas)
- Educación (tres personas)
- Sistemas expositivos y diseño de imagen (dos personas)
- Investigación (una persona)
- Formación profesional (una persona)
- Biblioteca (dos personas)
- Recursos humanos, técnicos y financieros (dos personas)
- Oficiales de mantenimiento y producción (dos personas)
- Servicios generales y guardián de sala (cuatro personas)
- Servicio informático y pagina web (una persona)
- Asesoramiento en conservación del patrimonio arquitectónico (una persona)

En el decir de la directora, este organigrama interno es modificado a partir de un asesoramiento institucional realizado entre los años 2011-2013 con el propósito de mejorar la posibilidad del trabajo en equipo, ya que si bien en cada una de las áreas se desarrollan actividades específicas se dificultaba el trabajo integrado.

Estas dificultades referidas por los diferentes actores entrevistados parecieran responder en parte a la especificidad del trabajo requerido, pero por otro lado a la necesidad de atender diferentes funciones más allá de la trayectoria de cada uno.

Las siguientes expresiones dan cuenta de estas tensiones:

“El organigrama interno se comenzó a reformular a partir de un curso sobre comunicación institucional realizado entre los años 2011 y 2012, debido a la falta de claridad y confusión con respecto a quienes debían responder a cada área. Esto se profundiza ya que además de los trabajos específicos, hay proyectos que cruzan a distintas áreas. Por este motivo veo la organización como cambiante, flexible, pero también por momentos compleja y confusa” (Entrevista a la directora)

“Es como que no terminamos de unir las partes, siempre hay algo que nos marca como para separarlas, (...) yo creo que la especialidad ha hecho que separáramos las cosas de acuerdo a ella, me parece que es uno de los aspectos negativos de la especialización” (Jefa de personal)

Si consideramos lo expresado en esta entrevista y retomamos el planteo de Marta Dujovne (1995) arriba mencionado acerca de la especialización de los museos, cabe preguntarse cómo las estructuras disciplinares en determinado contexto se traducen en prácticas que son difíciles de modificar a pesar de los avances teóricos en el tema.

Estas separaciones entre áreas han constituido una dimensión que la institución ha revisado a lo largo de su historia, intentando superar fracturas o superposiciones entre las actividades e intentando trabajar articuladamente, estableciendo prioridades de acuerdo al Plan Museológico general.

Según la directora, que promueve la especialización como parte de su gestión, la tensión que se produce entre el trabajo especializado y “el hacer de todo” es propio de un museo que recibe mucho público.

“Y ese es medio un problema que tenemos, todos hacemos todo. Lo hemos discutido el año pasado con el asesoramiento en comunicación interna, es decir, por un lado mantener un espacio de especialización, áreas, departamentos, como le quieras llamar, pero también es cierto que la necesidad de comunicación hace muchas veces que esa gente también tenga que atender al público, vender las entradas. Por eso tenés por un lado las áreas, pero por otro lado no podés dejar de atender al público, entonces tenés que hacer un poco de todo.

Nosotros no nos ponemos de acuerdo entre la especialización y hacer de todo todos. A mí a veces la jefa de personal me reprocha: “vos haces esto y después les das trabajo a este y este”. Y bueno, yo creo que es una fortaleza y una debilidad que hayas pasado por distintas áreas, te permite entender como es el trabajo en el Museo. Eso le da una visión integral muy distinta a que si vos entras al Museo y decís: “yo vengo a documentar, no a dar la visita”, en un museo como el nuestro tiene que haber una comunicación más directa con el público y eso tiene que ver con el espíritu de la casa, un estilo de museos en Argentina” (Directora en el periodo 1997-2013)

En este sentido, la creación de algunas áreas como la de visitas guiadas y la educativa fueron pensadas como instancias de solución a conflictos internos, pero también trajeron aparejadas nuevas divisiones y confusiones:

“(...) hay dos o tres cosas que son básicas, me parece que uno educa en el colegio, en la casa, en el museo, en la calle, en todos los lugares, no sé porque quizás acá adentro separamos demasiado algunas cosas, o las encasillamos en otras. ¿Por qué separamos las visitas del área? ¿No son educativas?” (Jefa de personal)

“Yo creo que al área educativa la crearon para evitar un poco los problemas que se generaban con las guías, para separar las personas a cargo, pero les salió mal, nadie se imaginó que se convirtiera en un área que trabajaba tanto, a algunos le salió el tiro por la culata” (Guía del Museo)

Con el transcurso de los años la mirada de la educación en el Museo ha cambiado, no sólo acorde a principios teóricos de la Pedagogía y Museología Crítica, a los cuáles ha adherido el equipo de gestión, sino por la reflexión sobre las prácticas educativas llevadas a cabo hasta el momento.

Esto ha permitido comenzar a poner en práctica proyectos compartidos, en los cuales el trabajo del educador comienza desde un inicio junto a los responsables de otras áreas, cómo es el caso de las muestras temporarias.

Este proceso también se hace tangible a través del diseño e implementación del nuevo espacio físico, que reemplaza la idea de un sector destinado a las actividades educativas para presentarse como un “*prólogo*”³⁰ del Museo, que permite explicitar tanto los contenidos históricos como los principios a los que adhiere la institución y tomar postura frente a las memorias, las identidades y el patrimonio. Este espacio se presenta como un espacio físico y mental en construcción permanente, tanto con los visitantes como con el personal de la

³⁰ Las cursivas se refieren a las denominaciones otorgadas por compañeros al sentido del nuevo espacio designado al área educativa.

institución. En este sentido, el diseño del mismo busca integrarse como una sala expositiva al resto de las salas, pero también realizar intervenciones en otros espacios del Museo, rompiendo con la dicotomía usual entre “educación y museo”. La planificación y ejecución del mismo también implica el trabajo en equipo entre diferentes profesionales de la institución. Estas decisiones implican sostener un cambio en la dinámica institucional, que se comenzó a hacer paulatinamente hace algunos años pero que se constituye en un desafío complejo para los miembros del Museo:

Las siguientes expresiones dan cuenta de algunas dificultades:

“(...) Esto que dice la UNESCO, que yo vengo diciendo hace rato: “Si es un interés institucional, la relación con la comunidad y los proyectos educativos y si se ha asumido finalmente que el espacio educativo transversaliza todas las otras áreas”, está bien que se haga la reflexión sobre estos temas, estos talleres desde el área y que la gente entienda que va para cuestionarse. ¿Cómo desde su lugar se cuestiona sobre estos temas? (...) Pero hay veces que hay que decirlo muchas veces, o que lo digan desde la dirección para entender que ésta es una especie de nueva forma de trabajo. Que yo no diría que es una transformación, porque muchas veces se habla de los cambios sin tener en cuenta todo lo anterior. (Directora entre el período 1997-2013)

“Recién se están institucionalizando espacios de encuentro entre áreas (...) hemos tenido el año pasado reuniones, en donde cada uno cuenta en que está ¿no?. Algo personal que vas contando lo que estás haciendo, pero a nivel informativo. Y queda en eso, después termina la reunión y sigue la misma dinámica” (Extractos de entrevista a personal de planta del área conservación y documentación)

Apostar a estos encuentros y a comprender la estructura de las áreas como “*vasos comunicantes de un mismo proyecto*”³¹ da cuenta de una política institucional que entiende la política educativa como única para la institución, y que refleja al Museo en su conjunto. En esa línea de pensamiento, la política educativa es como dice Hooper Greenhill “parte de un plan estratégico avalada por todos los que trabajan en la institución y

³¹ Expresión de la directora.

pensada en función de los públicos a los que se quiere llegar” (2011: 242, citada en Alderoqui).

Como política institucional también se destaca la preocupación por hacer redes con otras instituciones y colocar al Museo en lugar de reconocimiento por su labor, tanto en el plano regional, nacional como internacional. A partir de ser sede de congresos internacionales (ICOM CRESPIAL) y de las numerosas actividades que realiza, es distinguido como uno de los 10 museos más activos de Latinoamérica.

Al interior de la institución estos logros son interpretados como hechos muy significativos. La siguiente expresión de la coordinadora de visitas guiadas lo ejemplifica:

“Otro de los cambios fuertes es el congreso de ICOFOM, fue un boom que haya venido gente de todos lados. Eso posiciona también al Museo y CRESPIAL, porque lo usan como sede de distintos lados, y dentro del país eligen que sea en el Museo. Lo posicionan al Museo ante el mundo, te imaginas que es un encuentro internacional que se hace en distintos lugares del mundo y cuando toca Argentina es en Alta Gracia. Impacta porque es como que las autoridades te reconocen, es un reconocimiento que te elijan mundialmente y dentro de Argentina que no elijan Buenos Aires, que tiene de todo, porque es como que hasta Buenos Aires nos reconoce”.

4.2.4 El guión museológico: ¿Muestra permanente en revisión o expresión de cambios institucionales?

El valor arquitectónico del edificio histórico constituye la característica principal de lo que exhibe el Museo, que además cuenta con 17 salas de exposición permanente. Entre ellas hay salas destinadas a mostrar la Estancia como sistema productivo creado por los jesuitas y otras salas han sido ambientadas de acuerdo a los modos de vida de los cordobeses. Al ser una estancia rural cobra preponderancia la vida de los serranos durante los siglos XVII, XVIII y XIX.

También cuenta con un departamento de conservación y documentación, una biblioteca y un taller de trabajo en planta alta.

En planta baja una sala de tareas administrativas y profesionales, la dirección, la recepción del público y el espacio educativo.

Más allá de las dependencias y salas, la propuesta de muestra permanente y el guión³² del Museo han sido revisados de acuerdo a los diferentes momentos históricos. Aquello que se plasma en la exhibición sigue siendo un desafío para la institución.

“Lograr la reformulación del guión y del nuevo montaje expositivo para las salas de planta alta es un desafío. Se han realizado trabajos parciales que han permitido el avance hacia este objetivo, como investigación histórica, apertura de nuevas salas, puesta en valor de los patios del Museo. Lograr la unificación espacial de todo el casco histórico que permita una lectura integral de los elementos arquitectónicos e históricos que integraron el antiguo casco de la estancia” (Directora del Museo).

Este cambio en el guión lleva implícito no sólo una investigación histórica correspondiente sino un trabajo interno con el personal para aceptar los cambios conceptuales que implica.

Para lograr este objetivo se consideró la necesidad de comenzar por muestras temporarias que abordaran el tema de la esclavitud y favoreciendo la aceptación de cambios graduales acompañados de instancias de discusiones teóricas e ideológicas que permitieran revelar los conflictos y prejuicios internos.

La admisión de la esclavitud por parte de la compañía de Jesús comienza a ser aceptada estos últimos años y se han realizado muestras de arte contemporáneo, talleres de música y danza a cargo de afrodescendientes. El arte posibilitó el acceso a estas discusiones de una manera más amena y movilizante, superando algunas resistencias para aceptar este hecho. De alguna manera se ha logrado avanzar en el Museo

³²Se entiende por guión museológico el desarrollo temático que acompaña y sustenta una exhibición. Es la base para preparar el guión museográfico. En el guión se desarrolla la información y la división de los temas de acuerdo a los objetos, los ejes elegidos para una exhibición y catalogación de la colección.

en discusiones internas sobre estas problemáticas, logrando mayor aceptación y acuerdos sobre el discurso que se enuncia en la visitas.

También los seminarios, los cursos sobre las identidades, la participación del Museo en el grupo Córdoba de la Ruta del Esclavo, acompañado de procesos de revisión interna, muestran un museo más accesible que abre sus puertas a la comunidad. Emergen aquí las tensiones que estos temas suscitan y, aunque aún no se logra plasmar en la exhibición permanente, se apuesta a visibilizar una parte silenciada de la historia.

4.2.5 Cambios significativos en las narraciones del Guión

Durante el recorrido de este capítulo podemos identificar cambios en el relato histórico: de la supremacía de la historia de Liniers a la historia de los Jesuitas comprendida como un sistema de producción, la inclusión de la sala de arte y la aceptación de la esclavitud. Todos ellos revelan procesos de reflexión y la necesidad de asumir desde la dirección un posicionamiento frente a las diferentes omisiones y aceptar que *“si bien no se puede contar todo, es importante ser consciente del recorte que se realiza”*³³.

Esta expresión deja entrever una decisión política que supone un trabajo articulado entre los diferentes profesionales del Museo para comunicar los resultados de las investigaciones, el modo de plasmarlo en las exhibiciones y de narrar a los diferentes públicos, superando algunas “negaciones” que caracterizaban el anterior discurso del Museo.

Durante años, el relato que se enunciaba en las visitas nombraba a los “indios” como los actores sociales que participaron de la construcción del edificio, guiada por los jesuitas. Invisibilizando la presencia que tuvieron los negros esclavizados, clave para entender las relaciones de producción y

³³Palabras de la directora del periodo 1997-2013

la colonización del poder propia del surgimiento del capitalismo en América

La forma de evidenciar estas ausencias en nuestra historia y el efecto en la comunidad suele reflejarse en las demandas que otros agentes realizan al Museo. Se reconoce cierto paralelismo en la narración histórica entre este museo y la historia de Alta Gracia, como si ésta comenzara con los jesuitas y la historia precolombina no mereciera ser contada.

En relación a esto uno de los miembros del área educativa comentaba:

“Todavía hoy vienen con propuestas como la de la Municipalidad con el programa “Conoce lo tuyo”, que te dicen: Este tiene que ser el primer museo a visitar porque con ustedes comienza la historia de Alta Gracia” (Entrevista a coordinador del área educativa)

Estas expresiones nos remiten a planteos de Eric Wolf:

“El supuesto antropológico tácito de que gente como esta es gente sin historia, es tanto como borrar quinientos años de confrontación, matanza, resurrección y acomodamiento” (1987: 17)

Supone también reconocer, como lo plantea el mismo autor, que:

“no puede haber “historia negra” aparte de la “historia blanca” sino solamente un componente de una historia común, suprimido u omitido en los estudios convencionales por razones económicas, políticas o ideológicas” (1897:17)

Pensar los museos como medios para comprender nuestra historia, supone la posibilidad de reconocer el complejo entramado de relaciones que dieron origen a nuestra nación y que aún continúan siendo parte de nuestra identidad. Este principio intenta reflejarse también en el nuevo diseño del espacio educativo que busca integrarse a la muestra permanente. Se explicita la necesidad de pensar las múltiples identidades culturales que forman parte de nuestra historia y repensar las omisiones que siguen presentes, invitando a los visitantes a través de una pregunta a participar en esta reconstrucción.

Ser definido como Sitio de Memoria que integra la Ruta del Esclavo de la UNESCO, implica la necesidad también de reconocer que es testimonio de acontecimientos dolorosos de nuestra historia. La apertura y

reconocimiento de esto en el relato de las visitas y la incorporación al guión museográfico de algunos espacios, como el “Cepo” (lugar de sanción, disciplinamiento y castigo) y la explicitación del funcionamiento de la estancia con la mano de obra esclavizada, propician la reconstrucción de la historia colectiva. Este sitio de memoria tiene las huellas de las personas esclavizadas en nuestro pasado; traerlas a la memoria permite pensar en los diferentes legados que hemos recibido y en los intentos de negarlos.

Considerar los museos como instituciones que despiertan experiencias educativas y que generan aprendizajes, supone pensarlos como un dispositivo que abre distintas posibilidades para comprender la historia, aquello que pasó, comunicarlo posibilitando la interpretación y comprensión por parte de quien lo visita, evitando narrar un solo relato, el de los vencedores. Habilita de otra forma de la enseñanza y el aprendizaje del pasado.

En este sentido, dichos museos se enfrentan al desafío de pensar una muestra que no invite a una observación fragmentada o fragmentadora de las distintas culturas, sino que invite a pensarlas como grupos con características propias, como expresiones de un entramado cultural, social, económico y político que le confieren una identidad singular y que forman parte de la matriz original de nuestra actual matriz y nos ayude a comprender que:

“La diversidad de las culturas humanas está detrás de nosotros, alrededor de nosotros, y delante de nosotros. La única exigencia que podamos hacer valer al respecto (creadora, para cada individuo, de los deberes correspondientes) es que se realice en formas, cada una de las cuales sea una contribución a la mayor generosidad de las otras” (Wolf, 1987: 17).

4.2.6 El Museo de la Estancia y el trabajo con las escuelas:

Según los entrevistados, el germen educativo del Museo estuvo asociado al trabajo con las escuelas. La primera directora era maestra y dentro de

su equipo otras docentes ocuparon un lugar clave para el desarrollo del proyecto del Museo.

Las visitas para las escuelas eran continuas y organizadas en sus inicios por otra docente que ingresó a trabajar al Museo. Además de las visitas guiadas se planteaban las visitas explicadas, en las cuáles se establecía otra relación con el maestro. También se realizaban actividades de narración a cargo del CEDILJ. Las primeras intentaban ser una alternativa a lo usual del momento, sin embargo desde el decir de la directora (período 1997-2013) éstas duraron un tiempo porque la demanda era tal que no se lograba sostener este tipo de trabajo:

“La diferencia entre una visita explicada y una visita guiada es que la visita explicada era un combo, en el que vos hacías una relación con el docente y se intentó un tiempo, pero también es cierto que vos tenías que entra uno, que entra otro, que entra otro, y no es tan fácil hacer esto” (se refiere a la cantidad de grupos que hacían la visita en un día)

Si bien desde la institución las visitas fueron planteadas como signo de apertura del Museo y su reconocimiento a la escuela, éstas se caracterizaban por tener un lugar más pasivo, ya que iban a escuchar lo que el Museo tenía para contar.

“El trabajo con la escuela estuvo siempre presente, según el contexto era diferente la forma de trabajar con ellas, pero los chicos hacían fila, pasaban, hacían la visita y se iban, y estaban en la puerta de la calle haciendo fila para entrar, porque fue el bum del Museo en ese momento. (...) Y las maestras que decían “¡Acá todos callados, hemos venido a escuchar!”, pero era el contexto que tenía el Museo y el contexto que tenía la escuela. Es decir, se va a escuchar, se va a aprender, se aprende callado la boca” (Entrevista a la directora período 1987-2013)

Con el correr del tiempo cambió la modalidad de las visitas y también la afluencia del público escolar. En relación a esto último hay diferentes interpretaciones de los entrevistados acerca de la disminución de visitas de las escuelas. Para algunos el hecho de convertirse en Patrimonio de la Humanidad provocó un impacto en la ciudad y comenzó a haber mayor

oferta de actividades, para otros coincide en las limitaciones que sufrieron las escuelas para poder salir del establecimiento.

Sea cual fuere el motivo, la institución se preocupó por captar este público. La decisión de armar un área educativa en parte responde a esa necesidad. De esta manera, las propuestas que se realizan en la actualidad se diversifican según el tipo de trabajo posible con las escuelas.

4.2.6.1 Las Propuestas actuales de visitas para las escuelas

En la actualidad existen visitas guiadas para las escuelas con distintas ofertas. Algunas a cargo del área de visitas guiadas y otras del área educativa.

Desde el área de visitas

El Museo propone desde este espacio diferentes tipos de visitas, aquellas más generales que son pedidas por las escuelas en el marco de los viajes de estudios, o de las escuelas que estudian las Estancias o aquellas que van al Museo por única vez.

También se llevan adelante las visitas a todos los terceros y cuartos grados del programa municipal “Conoce lo tuyo”³⁴. En este marco se plantean actividades especiales para este programa. Desde esta área se atienden la mayor cantidad de visitas.

Desde el área educativa

Con la apertura de este nuevo equipo de trabajo, la gestión del Museo plantea dos objetivos principales. Por un lado desarrollar un programa para articular con las escuelas apuntando a realizar un trabajo más sistemático, que permita profundizar en los contenidos curriculares, y por otro lado acercar a través de la escuela al *(no) público*³⁵ local.

³⁴ Este programa incluye la visita a todos los museos de Alta Gracia y está acordado entre las escuelas por medio de la Inspección, los museos y la Municipalidad, para todos los terceros y cuartos grados de Alta Gracia según el curriculum escolar.

³⁵ Se refiere al público que no asiste actualmente al Museo.

Para responder a estas demandas se proponen un programa educativo que se basa en una planificación conjunta con los docentes.

Se realizan recortes temáticos, visitas con modalidad taller, teatralizaciones, jornadas de discusión teórica, se preparan actividades acordadas para trabajar antes, durante y después de las visitas para evitar yuxtaposiciones y lograr la complementariedad en el tratamiento del contenido según las ventajas de cada situación de enseñanza. Esto supone que cada escuela visite al Museo al menos tres veces mientras dura el proyecto común.

Para lograr el acercamiento con las familias se invita a los padres de los alumnos a participar del trabajo con la escuela y volver al Museo a las otras actividades.

En relación a este punto, se han logrado intercambios muy importantes con las escuelas de sectores populares que no entraban al Museo. La siguiente expresión da cuenta de ello.

“(...) Yo nunca entré al Museo, venía a traer mi hijo con la escuela y me quedaba ahí sentada hasta que terminara la visita, nunca pensé que era un espacio para mí, pensé que me iba a aburrir también” (Mamá de un alumno de una escuela de la Ciudad de Alta Gracia)

Al realizar la evaluación de estas propuestas, y atendiendo a la necesidad de pensar el Museo como un “foro”³⁶, se agrega un plus a esta forma de trabajo. El proyecto llevado adelante supone también un intercambio con las escuelas que abordan la misma temática y se destina un día para que cada grupo comparta su propio trabajo a las demás escuelas, y también al público general interesado en el tema tratado en esta articulación.

Proyecto con escuelas rurales:

³⁶ Con este término se hace referencia al museo como lugar de debate comunitario.

Como se planteó en la Introducción, dentro del programa de articulación con escuelas se desprende un nuevo proyecto que incorpora a las escuelas rurales y, si bien comparten los mismos principios educativos, asume una modalidad singular. Esto se analizará en el Capítulo 4.

4.2.6.2 Dos propuestas un mismo objetivo

Si bien tanto las propuestas del área educativa como las del área de visitas asumen características diferentes, ambas responden a la posibilidad de atender las demandas de los diferentes públicos y poder dar respuestas potenciando los recursos desde una organización interna. Pensar la división entre áreas supone atender a la especificidad de cada una, como manera de favorecer el aprendizaje entre los profesionales, guías y docentes y fortalecer los lazos entre los trabajadores. También poder compartir saberes propios de cada disciplina y apoyarse en los saberes de las prácticas que van revisitando el sentido de apertura del Museo que caracterizó sus orígenes, potenciando el diálogo con las escuelas y reconociendo en ellas el valor para la apropiación del museo como espacio público y como vehículo de sensibilización del patrimonio.

4.2.7. Otras actividades que caracterizan a la Institución

El Museo realiza numerosas actividades que permiten profundizar el contenido de la muestra permanente. Éstas pueden entenderse como un propósito de la institución para favorecer la participación de la comunidad y su llegada a los diferentes públicos.

Dichas actividades han ido ampliando su repertorio en función de la dinámica institucional. Dentro de ellas hay algunas destinadas al público general, de carácter artístico, como los ciclos mensuales de música, presentación de obras de teatro o diferentes espectáculos y la participación en propuestas organizadas por otras instituciones, como la maratón de lectura o eventos que organiza la Municipalidad de Alta Gracia, como es la

realización de la “Noche de los Museos” durante los meses de enero y febrero o la feria de las colectividades.

Otro tipo de actividades para la comunidad son las que se realizan dentro de programas más específicos, coordinados con especialistas externos, como son los talleres de interpretación del patrimonio “Aprendiendo a mirar nuestro Patrimonio” y “Entramados” cuentos que tejen historia, destinados a la familia.

Cabe destacar que estas propuestas tienen una entrada con un costo económico simbólico. Esto permite la participación del público con diferentes posibilidades. Con el fin de propiciar la accesibilidad existen también excepciones aún de este valor.

Dentro de las acciones de capacitación se ofrecen también diversos proyectos, algunos que apuntan más a un saber disciplinar y otros a la recuperación de saberes ligados a prácticas culturales.

En las primeras se organizan encuentros, jornadas, cursos de capacitación para docentes, público especializado y general, que abordan problemáticas relacionadas con el patrimonio, las Ciencias Sociales, las memorias y las identidades.

Se destacan las jornadas de historia que se realizan hace once años y que apuntan a la publicación y difusión de conocimientos locales. En relación a esto la directora de la gestión del período 1997-2013 expresa:

“Yo creo que las jornadas de historia son un aporte, porque es darle voz a la gente de la sociedad, de la región, para que tenga lugar para decir sobre sus investigaciones y siempre tuvo esa mezcla, invitábamos a alguien o se presentaban trabajos de historiadores reconocidos y de historiadores que recién empezaban. Entonces en esa disparidad siempre hubo trabajos muy buenos, desde las primeras publicaciones del Museo, y la gente está muy comprometida porque en eso trabajaron todos”

Por otro lado, en el último año se han sistematizado talleres abiertos a la comunidad de recuperación de prácticas de tejidos artesanales. En la apertura de los mismos la actual directora expresó a los participantes su

interés de sostener este espacio, destinado a un público que no asistía usualmente al Museo, lo cual despertaba un desafío para la institución.

En ese mismo sentido ambas directoras resaltan la necesidad de volver a realizar talleres con la comunidad, permitiendo abordar el tema de ser Patrimonio de la Humanidad.

“Cuando se declaró patrimonio el Museo nosotros tuvimos un fuerte propósito de abrirnos a la comunidad, que hubiera un debate sobre eso, además del concierto hacíamos una conferencia por mes, y en ese momento que se declaró patrimonio hacíamos por ejemplo jornadas de turismo y patrimonio, jornadas sobre qué significa ser patrimonio del mundo” (Entrevista directora periodo 1997- 2013)

“Cuando se declaró la Estancia patrimonio hicimos un ciclo y se trató por separado lo que es turismo de lo que es patrimonio. Cuando se cumplieron los 10 años lo reflatamos pero poco, con una jornada. Por eso estaría bueno hacerlo y reflatarlo para la comunidad de Alta Gracia específicamente (...) Otro efecto con respecto al público fue abrirnos más a la comunidad local, -trabajo que no siempre es fácil-, profesionalizarnos para brindar el mejor servicio al visitante. La comunidad ha incorporado de a poco esta distinción, pero creo que todavía no queda claro lo que significa ser patrimonio de la humanidad, creo que sería necesario volver a realizar acciones con la comunidad para reforzar este tema y de qué manera ellos son depositarios y responsables de esta declaración” (Entrevista a la directora actual)

Estas expresiones reflejan el interés desde los orígenes del Museo por abrirse a la comunidad, sin embargo esta intención fue cobrando diferentes significados, tanto hacia su interior como para los visitantes. Fruto de las reflexiones y la apertura hacia nuevas actividades se evidencia una mejor comunicación y, por consiguiente, la construcción de nuevos sentidos por parte de los visitantes.

“Qué lindo volver después de tantos años y sentir que no te siguen contando la misma historia de Liniers, intocable, te muestran otras personas, nunca me hablaron de los negros de todas las veces que vine de chica con la escuela” (Visitante de Alta Gracia - julio 2012)

La expresión de esta visitante da cuenta de cambios en los contenidos y en las modalidades de las visitas. Por la importancia que tienen éstas para la historia de la institución y para este trabajo en particular se desarrolla un apartado específico para su análisis.

La biblioteca del Museo está ubicada en una de sus salas, se constituye como un lugar de consulta, especialmente para público especializado. Su misión consiste en *“proveer las herramientas y la investigación ofreciendo servicios acorde a las necesidades de los usuarios. También asegura el acceso a su colección principalmente al personal especializado del museo, a investigadores y a todo aquel que concurra a ella en búsqueda de conocimiento e información”*. Por el carácter de los libros que dispone, principalmente estos se prestan solo para consulta en el lugar.

Los materiales están catalogados según el sistema Aguapey y cuenta con más de 2000 ejemplares cuyos contenidos son principalmente históricos, museológicos y de arte.

A partir del 2013 se planteó desarrollar un proyecto de articulación entre la biblioteca del Museo y la incipiente biblioteca del espacio educativo. El proyecto de documentación Conar³⁷, impulsado por la Nación para que todos los bienes de los museos nacionales estén disponibles en red, generó también un desafío para la institución, convirtiéndose en uno de los proyectos institucionales que ganó prioridad, ya que la cumplimentación de este trabajo coincide con la política de lograr mayor accesibilidad y difusión del acervo propio.

La encargada de llevar adelante el mismo relata:

“Este proyecto fue para mí una experiencia sensacional, fue descubrir otra manera de analizar, comprender y valorar cada uno de los objetos, porque me exigió verlos desde otro punto que no estaba contemplado, exigió más investigación, más análisis e incursionar en temas que antes no había experimentado. Para mi

³⁷El Sistema Conar es una base de almacenamiento y consulta de todas las informaciones pertinentes a los bienes de un museo. La base está estructurada en seis categorías que van abriendo sub-categorías en las cuales permite cargar toda la información perteneciente a un registro museológico.

fue un desafío que llevé a cabo con mucho gusto y orgullo, fue un periodo de aprendizaje total”

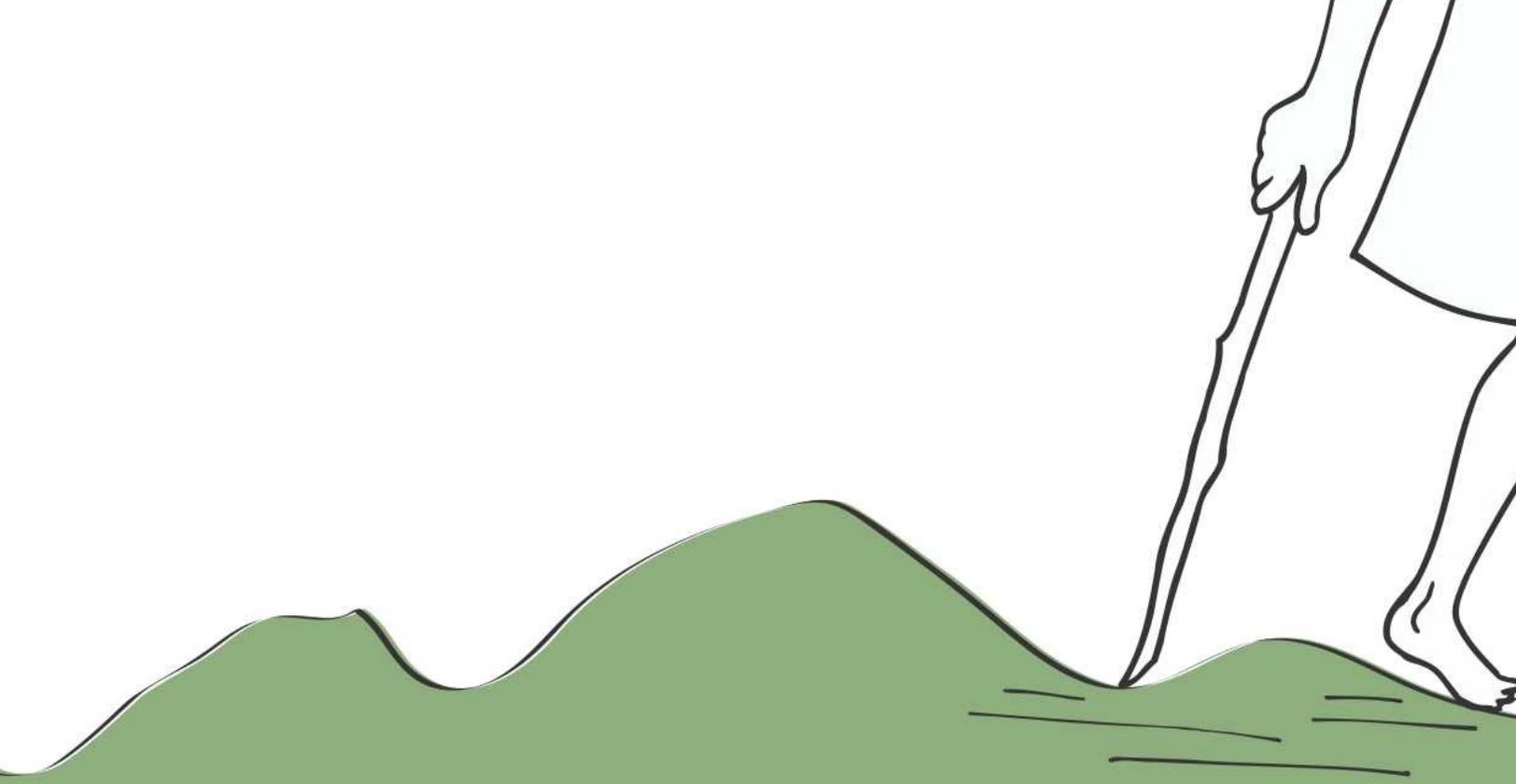
Todos los programas y actividades del Museo, y lo descrito en el presente capítulo, permiten entender al Museo como una institución dinámica, preocupada por mantener un vínculo fluido con otras instituciones y con el público general. Cabe destacar su participación en el grupo Córdoba la Ruta del esclavo, el centro de conservación de papel, La Red de Estancia y la articulación con la Municipalidad.

4.2.8. El Museo, un centro que mantiene su espíritu pero que se transforma...

Para finalizar este capítulo me parece importante tomar las palabras de la directora para definir el Museo como una institución que *“conserva en el centro su espíritu original y que partir de él se genera un mundo que gira, se mueve, se va transformando”*.

A lo largo del capítulo se describen algunos principios que estuvieron desde el origen de la institución y que siguen siendo vitales en la dinámica institucional, aunque hayan cambiado sustancialmente el sentido de acuerdo a los diferentes contextos históricos y su propia revisión.

Una institución que se plantea desafíos hacia el interior, en su estructura, su dinámica, su guión, pero también con los otros, que es promotora de acuerdos interinstitucionales, que busca pensarse integrada al resto de las estancias como lo fuera en el proyecto jesuítico hace 400 años atrás.



CAPÍTULO III

Las escuelas rurales y sus comunidades

"Yo soy nacido y criado aca, ésta es mi tierra y de pedir un deseo; me gustaría que todos los chicos puedan estudiar, para que no les pase lo que a nosotros, para que no los engañen y después venga cualquiera y los trate como esclavos. (Lugareño de la comunidad escolar)

Capítulo tres:

Las escuelas rurales y sus comunidades

En este capítulo realizo una breve historización de las escuelas que participan en el proyecto de articulación con el Museo. Los puntos comunes entre ellas y la correlación de estos con sus comunidades según los distintos contextos históricos sociales.

También recupero algunos significados que la escolaridad tiene para los diferentes actores.

Las escuelas rurales que trabajan en este proyecto de Educación Patrimonial junto al Museo están situadas dentro del departamento Santa María, en los Valles Calamuchita y Paravachasca.

La decisión en torno a cuáles escuelas elegir para el proyecto de investigación no fue fácil, cada una de ellas muestra una singularidad que resulta motivadora. Sin embargo, durante el trabajo de campo se fueron presentando algunas condiciones que permitieron hacer una agrupación entre las escuelas que corresponde a su disposición geográfica y a la manera en que se organizaron para trabajar con el Museo. No obstante, en todas se presentan algunas regularidades que permiten tener una mirada común sobre las experiencias que se presentan en torno al aprendizaje y las identidades; compartiendo algunas características.

El recorte de este trabajo de investigación se circunscribe a cinco escuelas, ubicadas aproximadamente a 50 km de la Ciudad de Alta Gracia. Tres de ellas están más hacia el sur, sobre el mismo camino de tierra que desvía por la ruta provincial 271 y las otras dos ubicadas más hacia el oeste.

Las decisiones que llevaron a realizar ese recorte se relacionan con diferentes motivos; por un lado estas escuelas han sostenido un trabajo sistemático dentro del proyecto, son las más alejadas de Alta Gracia dentro de la red de la zona de inspección, sus comunidades han establecido un vínculo más estrecho con las escuelas y los profesionales del Museo, y por otro lado han expresado interés por compartir la historia

del lugar. En algunas de ellas se suma el hecho de estar situadas en la cercanía de lo que antiguamente fue un puesto de la Estancia Jesuítica, que se llamaba “El puesto de Argel”. Éste corresponde a unos de los antiguos puestos jesuíticos, clave en la organización de la Estancia como sistema productivo y es centro de la investigación actual, de la información que el Museo quiere recuperar para el nuevo guión museológico, que relate la relación casco-puestos. Este dato sin dudas agrega un plus a la relación histórica entre el Museo y las escuelas.

A nivel metodológico, las actividades del proyecto “Museos y escuelas rurales un ida y vuelta” se hacen en dos conjuntos de escuelas, por la temática compartida para trabajar y por la disposición geográfica de ellas. En este sentido, las observaciones que se realizan incluyen a todos los alumnos, docentes y comunidades de las escuelas que trabajan juntas en dicho proyecto, conformando dos equipos de trabajo que forman parte del Proyecto General:

_ Circuito “**Querencia Serrana**”. Compuesto por tres escuelas que trabajan junto al Museo en la recuperación del patrimonio cultural a través de la música y la oralidad.

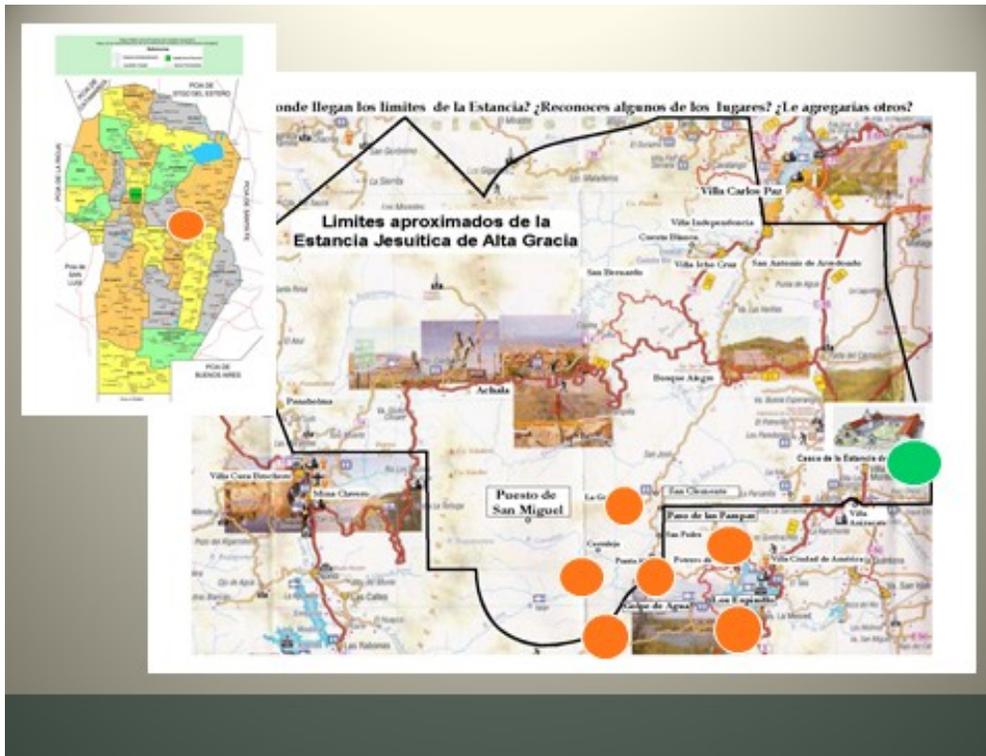
_ Circuito “**Ventana a las sierras**”. Lo integran dos escuelas que están desarrollando su proyecto en la recuperación y defensa del patrimonio natural a través de la defensa del bosque nativo.

Los nombres de estos circuitos corresponden a dos trabajos representativos de cada sector, realizados entre el Museo, las comunidades y las escuelas. Cada sub-proyecto dentro del programa general “*Museos y escuelas rurales: Un ida y vuelta un espacio para aprender a valorar nuestro patrimonio*” responde a las necesidades que tanto maestros como lugareños han identificado como imperante recuperar.

El primero apunta a la recuperación de prácticas culturales, historias locales y lugares de la zona; mientras que el segundo apela a la reflexión

sobre el cuidado de nuestra flora y fauna y a abordar la problemática socio ambiental que viven en esas localidades.

En la siguiente imagen se pueden ubicar geográficamente las escuelas y sus comunidades, como así también la referencia a la jurisdicción que compartían históricamente con la compañía de Jesús.³⁸



1. “Pago querido resistes los avatares del tiempo”

Es común en ambos circuitos que los orígenes de las actuales escuelas se remontan a la acción voluntaria de algún lugareño que prestó o donó sus tierras o su casa para poder responder a la población que estaba lejos de las entonces llamadas “escuelas fiscales”.

Según nos narran los entrevistados, antes de la construcción del dique Los Molinos los caminos para llegar a las escuelas presentaban varias dificultades.

³⁸ En naranja la ubicación de las escuelas, en verde el casco de la Estancia, hoy museo.

“Nosotros íbamos a caballo acá a villa la Merced, cuando todavía no estaba todo el dique, año 45 más o menos...la pampa toda congelada, pero acá éramos como 60 alumnos” (Entrevista a lugareño)

La cantidad de pobladores en la región permitió que se instalaran las escuelas a pedido de los lugareños y gracias a la voluntad de algunos de ellos que ofrecieran su casa o donaran un terreno para tal fin.

Las clases se comienzan a dictar en casas de familia, que a su vez ofrecían alojamiento a las maestras. En la mayoría de los casos las docentes venían desde la ciudad de Córdoba y como no era fácil llegar a estos parajes se quedaban en la escuela o en alojamientos cerca de ellas.

Una de las primeras docentes de una de las escuelas de “Ventana a las sierras” nos cuenta:

“¡Era un trabajo!, yo estaba empezando mi carrera y fui maestra titular y directora suplente, vivía en el departamento de la escuela, después en la pensión de los Manzanelli, era como un hotel 5 estrellas de aquel momento, porque tenía baño habilitado”

Un lugareño del circuito “Querencia Serrana” explica el origen de otra escuela de la siguiente manera:

“Mi padre donó el lugar para la escuela, porque antes se daba clase en mi casa, había dado dos piezas mi papá para que se diera la clase y hasta las maestras dormían acá. Mi madre les preparaba la comida y nunca, nunca les cobró, y bueno, así conocí a mi esposa que se jubiló allí siendo maestra”

Según los lugareños, la matrícula escolar oscilaba entre 40 y 80 alumnos según la escuela, promediando los años 70. En algunos casos

esto permitió tener más de un docente por institución y conseguir que el Estado ampliara o edificara el establecimiento.

1.2 Cada escuela, muchas tareas

Las escuelas en estos lugares han sido el referente de la zona, no sólo porque en ellas se dictaban las clases, sino también porque se realizaban las actividades y servicios sociales, como las asistencias médicas, las inscripciones de nacimientos, bautismos y misas. En ellas también se albergan la mayoría de las anécdotas de los lugareños más longevos que habitan hoy la zona:

“Éramos muchos los que veníamos a la escuela, todos muy compañeros... si nos habremos reído de las cosas que hacíamos... la Juana (lugareña, abuela de alumnos actuales) era terrible, se escapaba por la ventana porque no quería ir a clases. Hemos sido todos compañeros”

“Me acuerdo de la señorita de antes, jera brava pero como enseñaba! Nos tenía cortitos” (Lugareña, cocinera de la escuela desde hace 25 años)

Durante la mañana se daban las clases, si la escuela contaba con más de un docente se distribuían los grados por ciclo en espacios separados o de lo contrario dentro de un salón se agrupaban en pupitres organizados por grados. Los tiempos eran pautados de acuerdo a la lógica escolar general. A pesar de tener control de la inspección, gozaban de cierta libertad para trabajar cotidianamente. El relato de una de las primeras docentes da cuenta de la dinámica institucional:

“Bueno en el recreo tomaban el desayuno, era con horarios bien organizados, sonaba la campana y había dos recreos, y había que cuidar que no se pasara el tiempo en los recreos.

El salón grande estaba separado en dos por un biombo, estábamos al lado, trabajábamos juntas sobretodo con los de 4to y 5to grado (...) y fuimos armando un gran plan para la escuela y para cada grado, y lo usábamos para reformar el año siguiente, teníamos mucha libertad para trabajar. El que era inspector un día me dijo: -está muy bien señorita su trabajo, pero no me transforme la escuela en una iglesia-, eso porque yo no me acuerdo si en la planificación o en la sala tenía un crucifijo, pero me quedó grabado, yo me daba cuenta que la iglesia y los militares no le iban” (Docente).

Un nexos importante entre las escuelas y los centros urbanos era el colectivo, que pasaba por las escuelas en horarios reducidos. Lugareños de ambos circuitos lo recuerdan de la siguiente manera:

“Acá venía el colectivo viejo de Garay, llegaba acá y después se iba para el lado de la otra escuela trayendo gente, toda la gente se manejaba con este colectivo, iban a hacer compras y después volvían, llevaban hasta animales, hasta chanchos llevaba ese colectivo” (Lugareño)

“También en ese momento el colectivo nos ayudaba mucho, lo teníamos loco al pobre Don Lucero que manejaba el ómnibus, que nos traiga el diario, que nos traiga la fruta” (Lugareño)

Las demandas de perfeccionamiento, la distancia de sus hogares, incidían en la necesidad de encontrarse entre los docentes de las escuelas de un mismo circuito para compartir dudas, inquietudes y también acortar las distancias.

Los relatos de una docente expresan la importancia de estos momentos:

“Me acuerdo los momentos lindos que pasamos juntas con las maestras de la otra escuela. En esa época había empezado una etapa de perfeccionamiento y entonces la otra escuela tenía dos maestras y una tenía un Citroën. En esa época era la movilidad de

las maestras rurales, no había muchas maestras sin su Citroën y nos comunicábamos mucho, íbamos y veníamos en el auto de escuela en escuela y a veces de noche también nos juntábamos a jugar a las cartas, pero eso no lo contábamos mucho...era muy divertido”

Estos encuentros de trabajo conjunto quizás fueron el germen de lo que hoy se reconoce como la Red de escuelas rurales de la región, que persigue como objetivo el trabajo conjunto.

1.3. Algunos hitos importantes en la historia de las escuelas según los entrevistados

Al tratarse de una investigación participativa, muchos de los decires de los lugareños han sido tomados como nota de campo, entre ellos las anécdotas en las escuelas y el origen de las mismas. En relación a este último punto podemos encontrar que, si bien cada escuela tiene su propia singularidad, es notorio como comparten ciertas regularidades: las fechas de fundaciones en los años 30, la cercanía con algún almacén de ramos generales en la casa de algún lugareño, el traslado posterior a un edificio del Estado alrededor de los años 40. Así también son recurrentes los cambios que se identifican como importantes para la historización de las escuelas.

Las migraciones de la población por la que fluctuaba la matrícula, el trabajo en la minería que trajo a varias familias, el cierre de las canteras y la plantación de pino impactaron fuertemente en la economía regional y, por consiguiente, en los modos de vida y en la cantidad de la población.

Otro hecho importante en la historia de las escuelas es la constitución de una RED, en los últimos años, entre los docentes que forman parte de la misma zona de inspección y son personal único. Si bien ésta tiene su vinculación con el Ministerio de Educación, resulta de la autoconvocatoria de los maestros a partir de detectar necesidades compartidas. Este

proyecto apunta a atender problemáticas comunes, tanto de carácter curricular como al desarrollo de planes estratégicos que favorezcan el desarrollo local y regional.

La planificación, la elaboración de materiales didácticos, la participación conjunta en proyectos comunales y la elaboración de “microproyectos” compartidos son algunas de las acciones que se proponen los maestros para sostener instancias de capacitación, difusión y comunicación de sus problemáticas y saberes, propios de una práctica situada, atendiendo a un contexto de formación específico.

El trabajo en red ha permitido sortear algunas dificultades que viven los maestros al desarrollar lazos solidarios entre ellos y poder así superar en parte la condición geográfica de aislamiento, fruto de la ubicación de las escuelas y el lugar de origen de los maestros.

2. Cambios en el contexto “*algunos paisanos te abandonan otros te estamos queriendo*”

A partir de los años 70 la matrícula comienza a descender, y en la actualidad se cuenta con una cantidad de alumnos que oscila entre los 2 y los 15 alumnos, que comprenden el ciclo de escolaridad inicial y primario. Esto ha llevado a poner en duda la continuidad de algunas escuelas que incluso se han cerrado por algunos períodos.

Al indagar acerca de las causas de estos cambios los distintos actores involucrados expresan: *“es que ya no quedan serranos acá, la gente se ha ido toda. Solo quedamos unos pocos, los demás se han ido, han ido vendiendo y se fueron”*.

Los motivos que ocasionaron este éxodo parecieran estar ligados a políticas estatales implementadas a partir de la década del 1970, que favorecieron los emprendimientos económicos de las empresas y que fueron en detrimento de la economía regional provocando un fuerte impacto, ya que no tuvieron en cuenta conceptos de desarrollo sustentable. Inexorablemente esto trajo aparejado la pérdida progresiva de los trabajos y la consiguiente disminución de la población. En ese sentido,

un lugareño, hijo de quien cediera una de las tierras para la construcción de una de las escuelas, expresa:

“La zona se comienza a vaciar con la explotación de pinares, por los años 60, cuando la gente empieza a comprar grandes extensiones para poner los pinos, se ve que convenía mucho, le daba los créditos la provincia y con eso evadían impuestos...eso venía desde el Estado, porque acá querían forestar, pero nunca hubo control ni estudio de lo que le hacía al lugar, lo único que importaba era hacer negocio...y ¿el serrano? nunca les importó nada...¿cómo pudieron sacar a la gente de la sierra?! Y la gente se fue, todos han vendido, quedaron sólo las taperas” (Lugareño vecino a la escuela)

“Era el progreso decían, pero para nosotros que estamos acá, que vivimos acá en la sierra y que estaba tapado de cabras, la gente vivía bien, bien, bien... la gente sabía trabajar con las cabras, tenían hacienda, además de que acá es una zona minera por excelencia, todos tenían canteras de cuarzo, feldespato, mica, en Alta Gracia, había una cooperativa que les daba herramientas y todo, uno encontraba un cerro, se iba y lo denunciaba a la Secretaria Provincial de Minas en Córdoba, (...) te instalabas ahí con tus empleados, te podías hacer un rancho. Todo esto es antes de los pinos, después cerró la explotación de las canteras y empezaron los pinares y se empezó a cercar la gente, a cercar los campos. Si se metía una cabra ahí, te la mataban o te cobraban multa (Lugareño de la comunidad escolar)

Estos relatos, coincidentes con los de otros entrevistados, dan cuenta del cambio en las relaciones entre la comunidad y de ésta con el Estado. Las prácticas cotidianas de la comunidad basada en el trueque de recursos para satisfacer las necesidades básicas, la solidaridad entre vecinos, se ve amenazada por las posibilidades de cada uno de contar con un salario.

“Había mucha gente viviendo, nosotros ni soñábamos comprar la carne ni para nada, nosotros el consumo de la casa era con las majadas no más. Una cabra nomás, una oveja y cuando ya empezaba a entrar el invierno había una vaca gorda o algún novillito. Se lo carneaba y eso era todo para consumo de la casa, no era para vender, alguno le pedía prestado por ahí un poco de carne, bueno si uno le prestaba enseguida esa persona carneaba y le daba ahí nomás esa carne y así se manejaba la gente. Todo el mundo tenía unas chacras porque las araba y las sembraba, en todos lados araba, eso tenía, en cualquier lado sembraba el maíz, no tenías que comprar maíz nunca. Y póngale entre los 70 y los 80 ya empezó a decaer, ahora nadie, nadie le va a dar nada”
(Lugareño de la zona)

Decisiones políticas como el cierre de las canteras, el respaldo a los empresarios de la madera, en detrimento de los trabajos rurales, cercenó las posibilidades de la gente de quedarse en el lugar, provocando un primer desplazamiento de los serranos hacia la ciudad en busca de mejores condiciones laborales. Este cambio para los serranos, afecta no sólo la economía del lugar sino también la vida cotidiana, ya que al dejar de tener majadas se modifican las prácticas relacionadas con la subsistencia de la economía doméstica y el trabajo artesanal. Ello trajo como consecuencia la necesidad de depender de un trabajo pago, es decir, descampesinizarse para convertirse en un subempleado en la ciudad de Alta Gracia e incrementar los cinturones de pobreza de la misma.

En una entrevista, un vecino de la comunidad escolar cuenta:

“No les queda otra, casi las regalan (a sus tierras) y no pueden pensar en los que nos quedamos, creen que en la ciudad les va a ir mejor, para irse a la ciudad, para morirse de pena...”

Este primer desplazamiento de la población, ocasionado principalmente por los cambios de vida introducidos con los pinares, identificado por los lugareños como el tiempo “en que se fueron los algarrobos”, evidencia la impronta colonizadora de las políticas públicas que desconocen o niegan

los conocimientos locales. Este progreso, puesto en duda en los decires del lugareño, lleva a pensar en las palabras de Erick Wolf (1987) cuando hace referencia a la idea de historia como evolución lineal, donde el desarrollo proviene de “los agentes de la historia” que implementan políticas priorizando capitales y costumbres de afuera.

La decisión de avanzar sobre la flora y la fauna autóctona provoca impactos en las identidades culturales. El cambio propuesto con los pinares, no sólo afecta la economía sino también el sentido de las prácticas cotidianas; aparece la necesidad de comprar lo que antes se producía, la división interna entre quienes cuentan con un salario y los que no, y también la pérdida de la transmisión de saberes, como el hilado y el tejido de artesanías en cuero, porque ya no se cuenta con la materia prima o no se puede vivir de ella. También se evidencian los cambios en el paisaje que comienza a asemejarse más a un paisaje alpino y que caracteriza actualmente algunas localidades del Valle de Calamuchita.

Un segundo momento histórico agudiza el despoblamiento de la región. En los años 90, junto a las políticas de ajustes, los cambios en las condiciones estructurales, el aumento de la pobreza y el desempleo, se incrementa la “venta de tierras”. Muchos lugareños se despojan o son desalojados de sus tierras.

En Argentina, como en muchos países latinoamericanos, la expansión de grandes corporaciones trasnacionales dedicada a la actividad agropecuaria y a la integración de la agricultura al nuevo sistema agroalimentario mundial, modifican la estructura del sector rural, apareciendo otra configuración para estos sectores, identificada por diferentes autores como “la *nueva ruralidad*”. Ésta se caracteriza por una nueva división del trabajo, que separa por un lado a los grandes productores y por otro lado los pequeños productores, que son marginados del proceso de producción y solo quedan limitados al consumo estrictamente familiar o como fuerza asalariada de los grandes productores. En ese sentido, las políticas públicas reflejan la ambivalencia de, por un lado, programas que apuntan a incrementar la producción

agrícola exportable, favoreciendo la inversión de los grandes capitales; por otro lado, programas para ayudar a los pequeños productores como lo son el Pro-Huerta, Cambio Rural y la implementación, por otra parte, de otros programas que conllevan a ubicar al sector empobrecido como mano de obra calificada de los grandes inversores, acelerando así el proceso de descampesinización. Entre ellos se pueden mencionar el Programa de Empleo Privado (PROEMPI), el Programa Pro-empleo o el Programa Emprender, ejecutados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Tapella, 2002)³⁹

Los negocios inmobiliarios se suman a esta situación del avance de la frontera agropecuaria, en la región de los valles de Paravachasca y Calamuchita.

El boom turístico de cabañas y casas de fin de semana de quienes cuentan con poder adquisitivo para hacerlo, en parte favorecidos por la imprecisión de algunas leyes, pone en riesgo a muchas familias que durante generaciones han vivido en estas tierras, sin tener saneamiento de títulos o los papeles de propiedad en regla. Muchos de los nuevos propietarios adquieren las tierras a bajo costo, sólo por el pago de impuestos, desconociendo o no, el origen de los terrenos.

En este contexto es conocida en Córdoba “la Mega causa judicial” contra el Registro de la Propiedad de la provincia de Córdoba por estafa entre los años 2003 y 2006, que involucró a escribanos, abogados, empresarios y funcionarios en la venta de lotes de terceros que tenían deudas impositivas o cuyos dueños tenían poco contacto con los lotes. Esto afectó a diferentes regiones de la provincia de Córdoba, pero particularmente a la zona de Villa del Dique, con más de 3000 propiedades enajenadas, y cuyo ex

² Globalización y Transformación de la Estructura Social Agraria en Argentina: ¿Nuevas Ruralidades, Nuevas Políticas?. Paper desarrollado por el autor en el marco del Programa de Ecodesarrollo de Tierras Áridas y Semiáridas (PETAS), en el Instituto de Investigaciones Socio Económicas de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

intendente quedó imputado y condenado por la participación en la misma⁴⁰.

Estas acciones, ignoradas o validadas por el poder político, trajeron aparejado desalojos de familias campesinas que durante generaciones han vivido en el lugar y que desconocían sus derechos, ya que serían poseedoras de acuerdo al derecho veinteañal, expresado en el Código Civil.⁴¹

En los talleres realizados con la comunidad rural entre el Museo de la Estancia y el movimiento de “*Vecinos auto convocados en defensa de la tierra y el ambiente*”, los lugareños relatan haber pasado o estar atravesando por estas situaciones de vulneración:

“Si, a mi abuelo le hicieron eso, no sabía leer y le mintieron, le dijeron que ponga el dedo para ordenar las tierras y en realidad se la quitaron, le quitaron todo” (Mamá de la escuela del circuito Ventana a la Sierra)

“Yo soy nacido y criado acá, yo levanté mi casa y está el rancho de mis abuelos, porque a mi abuelo le dieron ese pedazo de tierra para que la trabajara, nunca le dijeron que era prestado ni nada, siempre trabajaron juntos y todo bien, era cuando la palabra valía...pero en el 95 empezó todo y estamos en juicio, pero el otro día vino la policía y nos hizo levantar todo el alambrado” (Papá de la comunidad escolar del circuito Querencia Serrana)

El Estado aparece ahora ligado a la figura de sujetos o grupos inmobiliarios que cuentan con el poder económico y, en consecuencia, el

⁴⁰www.lanacion.com martes 16 de agosto del 2011. – [www.cba24n.com.ar /content/estafas-vip-delitos-en-el-registro-de-la-propiedad](http://www.cba24n.com.ar/content/estafas-vip-delitos-en-el-registro-de-la-propiedad)

⁴¹El artículo 2351 del Código Civil establece que habrá posesión cuando una persona, por si o por otro, tenga una cosa a su poder con la intención de someterla al ejercicio del derecho de su propiedad: La ley otorga a la poseedora o poseedor los siguientes derechos: a adquirir la propiedad por el paso del tiempo, a ejercer el derecho a la posesión, a protegerse ante la Justicia Civil y Penal. El artículo 4015 detalla la prescripción veinteañal que consiste en que un juez otorgue la escritura de la tierra al poseedor que haya vivido por más de 20 años.

poder de apropiarse de las tierras; mientras al pobre que perdió las seguridades de la economía doméstica campesina le queda refugiarse en lo individual o en los planes asistenciales que se ofrecen desde Estado.

La diferencia económica parece afectar la posibilidad de cambio, en el decir de los entrevistados, *“a los pobres no nos queda otra, ellos tienen el poder”* *“Las leyes están hechas para los poderosos”*; ellos parecen expresar la poca posibilidad de cambio, como si solo fuera posible reproducir el orden social. En este sentido, la idea de *habitus* de Bourdieu (2007), nos permite pensar en la reproducción de las relaciones de dominación-subordinación causada por las condiciones estructurales acentuadas en este caso por la desigualdad de capitales, tanto económico, como cultural y social.

En este contexto actual en el circuito “Querencia Serrana” permanecen muy pocos lugareños en relación a 20 años atrás. Entre las tres escuelas (que mantienen una distancia de 23 km entre las dos más lejanas) concurren solo 8 familias, que sumado a algunos vecinos conforman la comunidad de este circuito. La población ha cambiado, quedando parajes con habitantes dispersos en la zona. Los alumnos, en la mayoría de los casos, se trasladan a la escuela a caballo o caminando largas distancias, que se vuelven más extensas por los cerramientos de campos privados que han cercado la zona. La cocinera de una de las escuelas nos comenta al respecto:

“Yo pongo una hora y media más o menos en venir porque ahora hay todos campos privados y tengo que pedir y renovar los permisos a cada rato, antes en 20 minutos estaba acortando por los campos”

La máxima expresión de esta situación es la entrada a una de las escuelas, a la cual se accede en vehículo, solo después de pedir permiso para que abran una tranquera que tiene siete candados diferentes que identifican a cada familia del lugar que posee la llave.



La instalación de la tranquera por un “*nuevo propietario, empresario de Buenos Aires*” en un camino público, limita el acceso a diferentes espacios públicos como al río y a una de las escuelas. Esto representa el avance territorial desmedido y la ausencia de control por parte del Estado de los derechos que tiene que garantizar. Refleja también la vulneración de algunas leyes, como el paso de servidumbre expresada en el Código Civil, en el cual se plantea la obligatoriedad de dejar una conexión obligatoria a un campo que no posea comunicación con la vía pública. De esta manera, “*el porteño*” cierra el camino público y aparece como representación simbólica de otro, con quienes los provincianos mantienen una frontera histórica, entrega llaves a quienes él considera de confianza, y quien recibe este reconocimiento se adapta a las nuevas reglas del juego reproduciendo las relaciones de poder.

Por otro lado, expresa un conflicto de clases entre antiguos y nuevos dueños, ligado a la tenencia de las tierras, y entre los serranos según posean o no la llave. El poder simbólico que otorga la llave crea una nueva diferenciación entre quienes la tienen y quienes no, y por lo tanto pueden decidir acerca del paso por el lugar. Al estar identificado cada candado con una familia es posible identificar quien deja abierto el paso, naturalizando la exclusión o la privatización de lugares a los cuáles todos tenemos derechos de circular y a acceder.

El espacio público pareciera quedar disociado de la idea de ciudadanía, reconociendo que ésta se ha apoyado históricamente en dos conceptos

estrechamente conectados: *participación política y pertenencia a la comunidad*. En este caso, la pertenencia a la comunidad se ve otra vez golpeada. Al desarraigo anterior se suma la división entre personas “dignas de confianza” para tener la llave, que permiten el acceso, y aquellos que son visualizados como peligrosos y hay que controlar; perdiéndose la posibilidad política de decidir colectivamente y de hacer ejercer su derecho.

La situación en el circuito “Ventana a la Sierras” presenta coincidencias en relación a los cambios en las formas de vida y en cuanto al éxodo de la población, aunque es mayor la proporción de habitantes que en el otro circuito, según el último censo habitan 200 personas.

Un lugareño expresa los cambios en relación a la solidaridad entre vecinos también ligada a las tierras:

“Es porque la gente que tenía más capital le prestaba a un pobre la tierra y bueno, le decía: -le presto, ocupen una parte de mi campo, háganse una casita y yo les presto, a mi no me molesta- y así la gente que tenía esas fracciones grandecitas le prestaban y que se hagan una casita, pero resulta que después cambia todo, cuando empieza el interés de un lado por la plata y que se yo y a buscar todo el negocio, entonces los prestamos ya le dicen: -en tal fecha yo tengo que desocupar el campo, y bueno usted ¿Qué va a hacer?-, se va a otro lado o se va a la ciudad, Alta Gracia, Córdoba o a pueblitos, a rebuscársela y ni pueden llevar tampoco sus animales. Así que acá criaderos de animales, majadas, ya no hay. No existe más nada”.

En esta parte de las sierras el impacto ambiental sigue sufriendo modificaciones importantes. La transformación vertiginosa del paisaje, la construcción del camino de asfalto que une tres valles, las casas de fin de semana, la importante afluencia turística, son algunos rasgos que caracterizan la actividad principal de estas comunidades y también algunas problemáticas socio ambientales aparejadas, como son los incendios frecuentes y la falta de agua en el pueblo por la utilización de piletas de las casas de veraneo y cabañas. Esto sin dudas trae aparejado

algunas disputas entre los habitantes y marca también las relaciones de poder según el capital económico.

Algunas expresiones dan cuenta de esta situación:

“Acá llega el verano y todo el pueblo se queda sin agua, y nadie se anima a decir nada, decí que el otro día alguien se animó a hacer la denuncia por Facebook, y ahí vino La Voz del Interior y descubrieron que uno tiene una represa propia y nos quitaba toda el agua” (Mamá de una alumna)

El cambio de la economía solidaria a la dependencia de un salario trazó divisiones en la comunidad, ligadas a la relación patrón-empleado.

“La comunidad tiene dos problemas, uno que se va la gente porque el problema de la vivienda es gravísimo acá, y otro es que la comunidad tiene dos ciclos, uno de unión en invierno y otro de desunión en verano, cuando vienen sus patrones, es como que se desconocen, cuando vienen los ricos como dicen ellos, es como que se suman a lo que hace otra clase social y no se dan ni bolilla, y todo los años pasa lo mismo” (Médico del dispensario)

Estas expresiones ponen de manifiesto las tensiones que se generan en relación al patrimonio natural y cultural, y cómo las relaciones de poder, sobretodo ligado a lo económico, trazan en la práctica una limitación de los derechos políticos. La aparente naturalización de estos problemas, expresados por los lugareños en frases como la siguiente, da cuenta de sus actitudes de rechazo y a la vez de resignación:

“Que vamos a hacer nosotros”, “nadie se anima a hacer nada si total mañana se olvidan y vuelven a poner de nuevo los diquecitos privados (retención del agua por algunos dueños) y volvemos a lo mismo”.

Estas palabras nos ponen en evidencia frente a otras formas de dominación a través de la usurpación de los recursos naturales comunes.

La tierra y el agua, requisitos indispensables para lograr la pertenencia y permanencia en un lugar, no deberían excluirse a nadie ya que estos constituyen bienes comunes, patrimonios de la humanidad (Silke Helfrich, 2006).

Desde esta perspectiva, los bienes comunes son una categoría de la economía política y forman parte de los bienes públicos y, por lo tanto, el acceso a ellos constituye un derecho, heredado por nuestros antepasados y a cuyo uso le corresponde una actitud ética para conservarlos para las generaciones futuras.

Si bien la situación que viven estas comunidades, como tantas otras en nuestro país, muestra las limitaciones de estas concepciones frente a la fuerza de los intereses y prácticas económicas, el planteo de Helfrich (2006) abre la posibilidad de denuncia y de comprender que la sustentabilidad y la soberanía son conceptos claves que pueden exigir la implementación de políticas que combinen principios éticos y económicos, garantizando el ejercicio de la Ciudadanía.

2.1. Nuevas configuraciones a partir de las relaciones laborales.

En la actualidad, el turismo comprende una de las mayores actividades económicas de estas comunidades. La oferta de trabajo se basa en la construcción, en el cuidado de las casas de fin de semana, el trabajo temporario en los hoteles y cabañas. Esto permite establecer relaciones laborales ocasionales y nuevas configuraciones en las relaciones entre quienes trabajan y quienes no, acompañado de categorizaciones que clasifican a las personas según la condición de trabajador o no, más allá de las condiciones en que ese trabajo sea aceptado. Se naturalizan así identidades con valencias negativas impuestas por un otro de “afuera”.

Las siguientes expresiones de lugareños revelan estas tensiones:

“Trabajo hay, lo que pasa que alguna gente es vaga y no quiere trabajar, están acostumbrados a que le den todo. Los que quedan son vagos y vividores, no sirven para nada, viven de las dadas, no saben hacer otra cosa, por eso el porteño tiene que traer gente de afuera, a los de afuera les dan el gas, la luz, un buen sueldo”

(Entrevista a lugareño)

“Mi hija consiguió trabajo y es un alivio, no se mucho hasta cuándo porque como es menor tiene 15 no sabe hasta cuándo le van a dar trabajo ahí en el country” (Lugareña, notas de campo)

La división interna en las comunidades a partir de estos trabajos ocasiona mecanismos de estigmatización que reproducen las desigualdades entre la comunidad y los poderosos, que si bien son de “afuera” son quienes cuentan con la posibilidad de dar trabajo bajo las condiciones por ellos impuestas. Las estigmatizaciones, siguiendo a Elías, “pueden ejercer un efecto paralizante sobre los grupos menos poderosos y (...) constituyen un arma nada despreciable antes las tensiones y conflictos de las balanzas de poder” (1998: 96).

“Vio las cabañas nuevas que está haciendo el porteño, será para sus hijos, se ve que tiene plata...Se trae los bolivianos y los trae encerrados todos juntos, ¿sabe cuánto le paga el día? \$35, yo por eso no me muevo de casa, nosotros les habíamos pasado \$100 y nos dijo: - se ve que se cotizan bien ustedes-. Se ve que los trae de allá y le cobran más barato, son los “bolitas” los que aceptan eso, me da una bronca, porque así nadie le da trabajo al de la zona” (Lugareño que trabaja en la construcción y haciendo changas)

En este sentido, las diferenciaciones entre “los vagos”, “los bolitas”, “los de afuera”, expresan claras distinciones entre los grupos, con una fuerte desvalorización de los pobres. Esto último marca una diferencia de poder entre ricos y pobres, al ser tan grande la diferencia pareciera volver ineludible la subordinación (Elías, 1998).

En el decir de estos lugareños se evidencian las disputas por el trabajo temporario que parece ser la única oportunidad laboral.

Las relaciones que se tejen entre los diferentes miembros de la comunidad, la idea del “otro”, aparece fuertemente ligada al de afuera, quien de alguna manera impone otro modo de relación.

“Antes en este lugar no había ni puertas, ahora resulta que hay puertas y nos faltan cosas, me robaron mi perro, ¿sabe cómo lo sentí a mi perro?, unas zapatillas nuevas que me faltaban pagar dos cuotas todavía, esto son los de afuera si antes no pasaba nada, mire ahora no se puede dejar mucho solo” (Lugareño del circuito Querencia Serrana)

“A los turistas los odio. Vienen acá, andan por cuatriciclo a todo lo que da toda la noche, no te dejan ni dormir, además ya se llevaron toda la peperina, la arrancan de raíz, antes tenías por todos lados ahora solo allá arriba nos queda. Además al río lo dejan todo sucio con toda la basura en las orillas” (Expresiones de un alumno en la escuela)

Estas expresiones, tomadas como notas de campo a través de diferentes conversaciones o en registros de actividades entre el Museo y la escuela, abren diferentes interrogantes a la hora de pensar un proyecto de Educación Patrimonial basado principalmente en el aprendizaje y las identidades.

¿Cómo se sostiene el trabajo de museos y escuelas en la construcción de las identidades y el patrimonio en un contexto en el que hay derechos vulnerados? ¿Cómo se plantean experiencias ancladas en el ejercicio de la ciudadanía cuando los dos conceptos centrales que la definen, participación y pertenencia a la comunidad, están amenazados por el desarraigo, la exclusión y la división interna? ¿Cómo se promueven desde estas dos instituciones dependientes del Estado experiencias que promuevan el intercambio con el otro cuando existen tantas estigmatizaciones en la construcción de un “nosotros”?

Los docentes relatan esta preocupación que afecta las condiciones de asistencia de los alumnos a la escuela, ya que muchos alumnos ayudan a sus padres, pero también revelan la pérdida de oficios y saberes tradicionales de la zona como son los tejidos artesanales y el trabajo en el cuero.

La necesidad de recuperar *“estos trabajos que se están perdiendo y la posibilidad de encontrar alternativas a la de ser esclavos en su propias tierras y de que al menos pudieran defender más lo suyo, y sintieran que vale la pena quedarse”*⁴² motiva a los maestros a trabajar en el proyecto de articulación con el Museo.

2.2. El trabajo en las Estancias ¿puntos de encuentro con el Museo?

El trabajo en las estancias fue característico de la región. Desde el S.XVI, con la construcción de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia, podemos identificar como parte de su jurisdicción al Puesto de Argel, adquirido en 1754 por la Compañía de Jesús y que comprende la ubicación actual de algunas de estas escuelas. Éste estaba a cargo de los “puesteros”, quienes estaban al mando de los grupos de peones esclavizados que estaban alejados del núcleo familiar que se radicaba en la estancia.

En los diferentes encuentros con los lugareños se hace referencia al trabajo de puesteros como una herencia familiar, como así también a la vigencia de este trabajo en la zona en los diferentes contextos sociohistóricos:

“Hace cuatro generaciones que trabajamos para ellos, sus bisabuelos eran los dueños de la estancia y mi bisabuelo era capataz del puesto de ellos” “El trabajo en las estancias siempre estuvo, antes había muchas estancias por todos lados y como el pino no afecta a las estancias mucha gente se fue a trabajar allí”

⁴² Citas extraídas de las entrevistas con los docentes.

“Se fueron de puesteros a la otra estancia porque le pagan un poco más y además le dan luz” (Fragmentos de entrevistas a lugareños)

Más allá de las omisiones de la historia y de un transcurrir de siglos que no es fácil reconstruir, se pueden aventurar algunas continuidades y algunos cambios en la relación casco-puesto y los trabajos rurales propios de las comunidades.

El trabajo realizado desde la investigación histórica del Museo ofrece datos en los cuales se puede reconstruir el espacio compartido entre la Estancia Jesuítica y las estancias posteriores:

“Está recorriendo la Estancia Jesuítica. Todos esos lugares que usted nombra en algún momento fueron puestos de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia. Lo que pasa que tenían nombres distintos, San Bernardo se llamaba el puesto de Santiago hace muchísimos años y Bosque Alegre se llamaba el puesto de San Ignacio cuando estaban los jesuitas, que son los dueños del casco de la Estancia que está ahora en Alta Gracia. Eso formaba parte de los antiguos puestos de la Estancia Jesuítica” (Conversación con lugareño e investigador del Museo)

A partir del análisis de documentos, como los censos de 1840 que se triangulan con entrevistas de los lugareños, se reconocen nombres de familias que podrían ser descendientes de los antiguos puesteros, en actuales familias de la comunidad escolar.

“La familia de Juan, esos sí que son descendientes. Vos lo miras al padre de los chicos de la escuela y es mulato, mulato. Es negro cruzado con los dueños de la estancia, por eso uno por ahí los nota más mestizos no tan negros... pasó que muchas veces, los blancos, los ricos, los patrones, las usaban como mujer a las negras (...) por ejemplo, acá en la estancia a mis abuelos, mis padres me contaron, que habían negros esclavos con la marcas, ¡marcados!, esos que trajeron los dueños de la estancia A y los

pusieron en un pedazo, en una franja de terreno para que estuvieran en la estancia trabajando para ellos. Directamente los metieron en esa cañada larga pero también para que no estuvieran cerca. Aparte que acá nuestros abuelos nos decían que nadie de nosotros teníamos que cruzarnos con los negros” (Entrevista a lugareño)

Un aporte teórico que permite analizar estas relaciones constituye la mirada decolonizadora (Quijano, 2000). En su libro el autor plantea cómo con la colonización de América se desarrollaron formas de control a través del trabajo e instalando “la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos” (Quijano, 2000: 207).

Teniendo en cuenta esta lectura, la relación pedagógica que se establece entre el Museo y las escuelas cobra un plus particular y abre un abanico de preguntas en torno a las “experiencias educativas” que vivencian los alumnos y las comunidades. ¿Cómo cobran carnadura al interior de las escuelas y del Museo estas relaciones históricas? ¿Cómo se recupera, trabaja y reelabora la relación “casco de estancia” – “puesto de estancia” en el devenir histórico, cuando existen familias que por años han mantenido una relación de “peones y estancieros”?

Analizar las experiencias educativas en este trabajo implica atender cómo se conforman las diferentes lógicas que atraviesan las mismas y cómo se plantean las relaciones de dominación–subordinación; considerando las condiciones estructurales marcadas por la desigualdad de capitales, tanto económicas como culturales y sociales.

Esta intervención pedagógica pone énfasis en los aprendizajes y las identidades culturales, entendidas como territorios en disputas, de intereses en luchas de clases, en la que no sólo implica el reconocimiento de los derechos en torno al patrimonio sino también la posibilidad de ejercerlos.

Analizarla, implica pensar en una posibilidad de resignificar las prácticas, para que no respondan al “deber de mantener una tradición” que enfatiza la reproducción social, sino pensarla como cambio, como posibilidad de analizar los intereses en juego y poder contradecir la hegemonía para poder transformarla.

3. Trayectoria educativa y posibilidades educativas.

3.1 La escuela de la vida

Para muchos lugareños cursar la escuela no ha sido una posibilidad. En diferentes conversaciones expresan sólo haber aprendido en *la escuela de la vida*. La poesía que recita un vecino de una de las comunidades durante una entrevista relata su experiencia, quizás representativa para muchos de ellos.

<i>“Yo no he tenido más escuela</i>	<i>En la escuela del sufrir,</i>
<i>Que una vida desgraciada,</i>	<i>Me doy maña para vivir</i>
<i>Estoy diciendo la verdad,</i>	<i>Como cualquier hombre letrado,</i>
<i>No extrañe si en la jugada</i>	<i>También se plantar un arado</i>
<i>Alguna vez me equivoco,</i>	<i>Y se sembrar una semilla</i>
<i>Pues ha de saber muy poco</i>	<i>Y en el tiempo de la trilla</i>
<i>Aquel que no aprendió nada,</i>	<i>Recoger lo que he sembrado,</i>
<i>Yo la escuela que he tenido</i>	<i>Si hacer un lazo trenzado</i>
<i>Ha sido una escuela encendida</i>	<i>Un bozal y un maniador</i>
<i>Y en los libros de la vida</i>	<i>Y hasta en el mismo desierto</i>
<i>Aprendí mi sabiduría.</i>	<i>Me la doy de rastreador”</i>
<i>Yo soy nacido y crecido</i>	<i>(Recitado de un extracto de Martin</i>

Fierro por un lugareño)

A pesar de que es recurrente entre los adultos el no haber podido cursar la escuela o completar su trayectoria escolar⁴³ por razones económicas, por trabajar en tareas rurales desde pequeños y por las distancias a las que se encontraban de los centros educativos, la escuela representa la “*posibilidad de ser alguien*”⁴⁴ y buscan la manera de completar la escolaridad de sus hijos más allá de las condiciones objetivas que poseen.

El *ser alguien* según los decires de algunos padres y abuelos se asocia a la posibilidad de un futuro mejor:

“Yo quiero que termine el secundario, por más esfuerzo que sea y que lo extrañemos mucho mientras está allá estudiando, pero él va a poder hacer algo distinto cuando vuelva”

“No quiero que le pase lo de mi abuelo, que por no saber leer lo engañaron después de una fiesta y le quitaron la tierra”

Sin embargo, para los alumnos de estas escuelas rurales la continuidad en el sistema educativo sigue siendo un desafío pendiente, sigue siendo una deuda del Estado.

Al terminar sexto grado algunos alumnos que tienen posibilidades continúan en la secundaria, pero esto les implica a veces dejar su núcleo familiar para radicarse en otras localidades, porque el tiempo y la distancia hacen imposible la vuelta en el día. Otros, que pueden sortear las dificultades espaciales y temporales, concurren a la escuela secundaria pero establecen “una relación de baja intensidad”⁴⁵ y otros abandonan.

⁴³ Con la idea de trayectoria escolar hacemos referencia al recorrido por los aprendizajes propuestos por la escuela. Siguiendo a Flavia Terigi una trayectoria escolar completa y continua sería aquella que permite a los alumnos cumplimentar con sus derechos educativos.

⁴⁴ Expresiones de diferentes entrevistados.

⁴⁵ Kessler, G. (2006). *Trayectorias escolares en sociología del delito amateur*. Editorial Paidós. Bs. As. - Con este concepto hace referencia al tipo de relación que establecen los alumnos con la escuela, caracterizada

Si bien el pasaje de la escuela primaria a la secundaria presenta sus cambios en todas las modalidades, podríamos afirmar que para los alumnos de estos contextos se produce un cambio más abrupto. El pasaje de una escuela con pocos compañeros y una sola docente a cargo de la dirección a la estructura de la escuela secundaria común, otorga nuevos desafíos, no solo relacionado con los aprendizajes curriculares sino también con aprendizajes sociales que implican desenvolverse en un medio diferente a su cotidianidad y que es vivido por los alumnos como “*muy difícil, con muchas pruebas, muchos ruidos*”.

Durante cinco años funcionó en una de las escuelas una alternativa que para la comunidad presentó una solución intermedia. Uno de los maestros preparaba a los alumnos en el ciclo básico unificado y los acompañaba a rendir los exámenes, hecho que facilitaba obtener la certificación de lo que entonces era la escolaridad obligatoria. Este trabajo voluntario del docente no logró sostenerse al extenderse la obligatoriedad a todo el nivel medio y también se interrumpió al trasladarse el maestro de escuela.

Los bajos promedios, la cantidad de materias a rendir, llevan a la repitencia o al abandono si consiguen un trabajo en la zona.

La oferta de trabajo en changas, casas de familia, o en la construcción, capta a los adolescentes que empiezan a trabajar y aumentan su desinterés en la escuela. Entrar en este circuito de trabajo no requiere de la escolaridad completa, por lo cual para algunos familiares de los jóvenes es mejor que “*si no les da la cabeza para la escuela, por lo menos hagan algo*”. Esta expresión de un familiar de un alumno revela varias aristas de una problemática social compleja. Por un lado, las dificultades parecen estar depositadas en los alumnos, y la escuela secundaria pareciera no

por una dificultad de *enganche* del alumno con la misma y marcada por el ausentismo, el no cumplimiento de las tareas, las materias sin promedio y el poco sentido que le encuentran a la escuela.

alcanzar a cumplir la promesa de futuro mejor, ya que para las demandas de esos trabajos no se requiere el cumplimiento de la escolaridad. Por otro lado, pone en evidencia cómo se naturaliza en estos lugares el no cumplimiento del ejercicio de los derechos como lo son el derecho a la educación y al no trabajo infantil.

3.2 La escuela hoy: “Cada escuela que se cierra es una esperanza que se pierde”

Las escuelas que abarcan este proyecto de investigación mantienen el calendario escolar común, sólo en el invierno cambia el horario de entrada porque los alumnos de trasladan a pie o a caballo y es necesario atender las condiciones climáticas y la oscuridad.

Algunas de estas escuelas comparten la comunidad escolar porque tienen entre sus alumnos parientes de las mismas familias.

Cada jornada de clase se inicia con el izamiento de la bandera, el desayuno, las horas de clases y los recreos. Antes de retirarse a sus hogares almuerzan todos juntos.

Todas las escuelas cuentan con una sola aula destinada a clases, en la cual se organizan espacialmente por grados o por ciclos según la cantidad de alumnos que tengan. La biblioteca áulica está empezando a tomar más visibilidad y acceso por parte de los alumnos, ya que no estaban los materiales al alcance. Si bien estas escuelas están dentro del PROMER⁴⁶, desde el decir de los docentes es poco el material recibido y llega después de varios reclamos.

La matrícula escolar oscila entre los 2 y 15 alumnos. Con un docente-director a cargo, una profesora de educación física que rota entre las

⁴⁶Programa de mejoramiento de las escuelas rurales.

escuelas y un auxiliar de P.A.I.C.O.R. Este último es un cargo ocupado por algún lugareño en todas las instituciones.

Los docentes en cambio, a excepción de uno de ellos, provienen de la Ciudad de Córdoba o Alta Gracia, o Villa Ciudad de América, por lo cual se quedan en la escuela de lunes a viernes. No todos gozan de titularidad, esta condición les genera cada cierre e inicio de año la incertidumbre de qué pasará con su trabajo, según se abra o no la escuela. Esto ha implicado la rotación de docentes entre ellas según los antecedentes y según se haya mantenido abierta o no la institución.

A lo largo de estos 6 años de trabajo en las comunidades se han cerrado dos escuelas temporariamente y hay una que ya lleva dos años cerrada. Cada cierre de escuela impacta en la comunidad, porque hace evidente el despoblamiento de la zona, moviliza a los pobladores más antiguos, que guardan las anécdotas, memorias e historias de lugares que posiblemente se vayan con ellos porque *“nadie se ha ocupado de escribir”*⁴⁷. También representa la pérdida de una esperanza, expresada por uno de los maestros en las siguientes palabras: *“esperanza de que puedan quedarse y defender más lo suyo, de que no sean esclavos de su propia tierra”* o *“la esperanza de un futuro mejor”*.

Los docentes participan de la Red conformada en el 2005 por todos los maestros PCU⁴⁸ rurales de esta sede de inspección, sin embargo manifiestan no tener tantas acciones compartidas en los últimos años. La situación personal y la de cada comunidad ha llevado a retraerse un poco, aunque expresan también que a partir del trabajo con el Museo han conformado otro núcleo de trabajo entre las escuelas implicadas, logrando compartir sus prácticas y presentarlas en conjunto ante otros docentes en congresos.

⁴⁷ Expresión de una abuela de la comunidad que quiere escribir un libro con la historia del lugar.

⁴⁸ Así se denominan cuando son personal único.

La participación en el proyecto de Educación Patrimonial con el Museo ha dado lugar a una serie de acciones que exceden lo curricular y esto ha permitido distinguir dos planos de trabajo.

Por un lado las acciones que se realizan dentro del aula, que implican una propuesta de trabajo que apunta al desarrollo de los contenidos curriculares que se relacionan con el patrimonio, en los cuales todos los docentes participan. *La necesidad de recuperar oficios que se pierden porque no se enseñan y se van perdiendo*, motiva a los docentes a trabajar en conjunto y da origen a este proyecto porque se entiende parte de la identidad cultural.

Por otro lado, comprender el patrimonio desde una perspectiva social y de derecho implica un posicionamiento ante acciones de defensa y de ejercicio de la ciudadanía que ha provocado diferentes grados de adhesión entre los maestros. El *“no querer hacer política”*⁴⁹ se relaciona con la mirada sobre la educación y se comprende desde las trayectorias de cada docente.

Para el Museo, las tensiones que viven los lugareños en torno a los bienes comunes pone en jaque la adhesión a la teoría crítica que asume en su posicionamiento y la actuación que como referente del Estado debe seguir. La decisión de acompañar a algunos lugareños en el conflicto con las tierras marca un primer distanciamiento con la escuela, dando paso a una serie de acciones que se realizan directamente con las comunidades. Este hecho marca en alguna medida dos tipos de experiencias educativas diferentes que se desprenden del programa original y constituyen el eje de análisis del próximo capítulo.

⁴⁹Con esta expresión los docentes se refieren a no comprometerse en acciones que se relacionan con asuntos legales, como la defensa de la tierra o el reclamo del derecho de paso en caminos públicos.



CAPÍTULO IV

El proyecto de articulación entre el museo y las escuelas rurales ¿un centro de experiencias educativas?

“Es que educarse era como un juego para ellos en el que a veces le tocaba ser alumnos, otras , ser maestros. La idea es que todos -desde los más viejos a los más jóvenes- sabían o conocían alguna cosa que los demás no. Por eso siempre había algo que aprender y algo que enseñar.”

Fragmento del libro Gafochas de Juan Sasturain)

Capítulo 4

El proyecto de articulación entre el Museo y las escuelas rurales. ¿Un centro de experiencias educativas?

En este capítulo analizo las experiencias educativas que surgen de la implementación del programa “*Museo y escuelas rurales, un nuevo espacio para aprender a valorar nuestro Patrimonio*”.

Para el análisis me interesa abordar teóricamente qué implica un trabajo de articulación entre estas instituciones desde una perspectiva didáctica y describir las propuestas desarrolladas.

Las visitas del Museo a las escuelas y de éstas al Museo, y las otras situaciones educativas que se desprenden del programa, son pensadas como dispositivos para analizar las experiencias educativas de maestros y alumnos que se encuadran en un proyecto pedagógico más complejo.

1. Perspectiva didáctica de los encuentros y del trabajo entre el Museo y las escuelas

El reconocimiento social en torno a que el saber también se construye en otras instituciones culturales, más allá de la escuela, nos permite pensar en la responsabilidad de éstas en la transmisión, producción y transformación de saberes. También, en la necesidad de que la escuela las incluya como parte de su proyecto educativo.

La combinación de las diferentes lógicas, características de cada escuela y cada museo, se integran y se complementan para contribuir tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje. Esta relación dialógica nos pone frente al desafío de pensar, por un lado, sobre cómo los docentes pueden incluir en sus contenidos de enseñanza aquello que el museo le ofrece. Esto supone ir más allá del uso de los objetos, en poder desentrañar los diferentes niveles de lecturas que acompañan a los objetos expuestos, que representan prácticas culturales también complejas.

Por otro lado, supone pensar cómo los educadores de los museos incluyen los saberes que el docente tiene en torno a los aprendizajes, trayectoria y necesidades de los alumnos, para incluirlos en “*la trasposición didáctica*”⁵⁰ que tienen que realizar y en el desarrollo de las *situaciones a-didácticas*⁵¹ a presentar durante la visita del grupo escolar.

Esta mirada teórica sobre el museo implica reconocerlo como *medio educativo*⁵² (Rieckenmann del Castillo, Delgado y Soto Lombana, 2012). Es decir, que si el museo es pensado como tal, los aprendizajes que se producen en él no son lineales, sino que dependen de las actividades y tipo de interacción que se proponga, de las experiencias que se originen a partir de la interacción con un entorno que se modifica y se transforma.

⁵⁰ Trasposición didáctica hace referencia al concepto desarrollado por Yves Chevallard acerca de las modificaciones que sufre el saber sabio para ser enseñado.

⁵¹ Concepto desarrollado por Brousseau (1986) en la Teoría de Las Situaciones. El término de situación a-didáctica designa toda situación que, por una parte, no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y que, por la otra, sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro en lo concerniente al saber que se pone en juego.

⁵² La noción de medio también se desprende de la Teoría de las situaciones y hace referencia al entorno que se plantea en la situación para dar lugar a la interacción con el conocimiento y el docente y el alumno.

Comprender el museo como medio de aprendizaje supone poder recurrir a él no solo durante los encuentros sino también consultar con los profesionales que allí trabajan o a sus bibliotecas.

1.1 Concepción de la visita educativa y experiencias educativas emergentes

Las *visitas educativas* son situaciones de enseñanzas y de intercambios comunicativos en los que se produce un encuentro entre quienes enseñan, los que aprenden y los contenidos que se buscan transmitir.

La articulación de ambas instituciones implica capitalizar las ventajas que cada una ofrece para potenciar el posterior tratamiento del contenido y, por lo tanto, la posibilidad de abordar conceptualmente un contenido más allá del tiempo que dura una visita. Como así también propiciar experiencias que sean significativas para el sujeto. Es decir que se presenten como situaciones de aprendizajes en torno al patrimonio, articulando los saberes, posibilitando compartir conceptos y formas conjuntas de explorar la curiosidad y la experiencia.

De este modo será posible favorecer la apropiación del museo como un espacio público; poner en tensión lo que comprende como patrimonio *como forma de ser y estar en el mundo* por parte de los distintos sujetos que se interrelacionan y, a su vez, con la concepción de éste como “exigencia de porvenir” (Rickernman del Catillo, Delgado y Soto Lombana, 2012: 40), como un espacio para ejercer ciudadanía.

Las visitas compartidas suponen la posibilidad de reconocerse como herramientas de acción, en todo intento de disminuir las brechas culturales. Abrirse a un trabajo sistemático de producción de conocimientos implica flexibilidad en la presentación de contenidos, que

no supone quitarle lugar al conocimiento, sino por el contrario atreverse a desafiar formatos estándares y estancos; posibilitar una construcción metodológica que dé lugar al reconocimiento de saberes locales y a otras formas de aprender, desafiando la impronta de la *colonización epistemológica* que caracteriza a escuelas y museos.

Definirlas como una construcción didáctica implica poder reconocer que además de la intencionalidad de enseñar algo, estas prácticas están atravesadas por múltiples dimensiones que le imprimen una singularidad, más allá de la relación guía-alumno-conocimiento y recursos. Son configuradas en un tiempo y espacio particular, con una lógica propia, conllevan una manera de presentar el contenido, cómo se interactúa con el conocimiento y qué lugar se da a la construcción del mismo.

En relación a lo anteriormente planteado, me interesa rescatar el aporte de las didácticas específicas para el diseño de situaciones didácticas que den lugar a que el aprendizaje suceda.

El trabajo conjunto implica tomar decisiones que se revisan a partir de distintos criterios relacionados no sólo con el conocimiento como construcción disciplinar, sino también con la definición política de educar y de favorecer para quienes enseñan (maestros y guías) la posibilidad de un trabajo creador.

Si bien en el desarrollo del proyecto es posible identificar visitas que son pensadas, planificadas y realizadas para dar lugar al desarrollo de contenidos específicos, *encuentros/talleres*⁵³, existen otras situaciones educativas que se desprenden y que exceden lo curricular, constituyendo aprendizajes culturales. A éstas las denomino *experiencias educativas emergentes*.

⁵³ En este caso la idea de visita se reemplaza por encuentro. Porque más allá de las diferentes concepciones acerca de visitas, acompañadas, guiadas, con modalidad de taller, este contexto de trabajo asume características particulares en las que el museo va a las escuelas más asiduamente y el intercambio y la toma de decisiones son compartidas constantemente, por lo cual excede a la idea de visita educativa de o a un museo. Por otra parte la noción de visitante queda reemplazada por la de comunidad que trabaja conjuntamente con el museo y la escuela como agentes de patrimonialización.

En el marco de este análisis se toma la idea de *experiencia educativa* para incluir tanto a los encuentros que se realizan en el Museo o en la escuela como a aquellas acciones que se generan desde el trabajo articulado entre estas instituciones pero que surgen de manera más espontánea, o revisten un valor cultural relacionado con los saberes locales no escolares.

Para definir *experiencias educativas*, además de lo explicitado en el marco teórico, retomo la concepción de Dewey acerca de que “estas devienen en conocimiento cuando son actuadas, ya que las ideas abstractas adquieren sentido sólo cuando son aplicadas” (2011: 63, citado por Alderoqui). Para el autor (1958), éstas se caracterizan por tener criterios que permiten distinguir aquellas que son educativas de las conocidas como antieducativas. Por otro lado favorecen la organización e integración con experiencias anteriores que modifican al sujeto, es decir *penetran en las personas*, cambian las condiciones objetivas y dan continuidad, se enlazan con las experiencias subsiguientes. En palabras de Antelo (2005) podríamos decir que la experiencia educativa tiene un carácter intencional, provocador, vinculante y expuesto. Estas dimensiones posibilitan el enlace de una experiencia con otra, por lo tanto producen aprendizaje. En ese sentido, el rol de los educadores sería provocar experiencias que se integren con otras nuevas y que por lo tanto provoquen aprendizaje. En este trabajo importa analizar cómo se articulan las *experiencias emergentes* con aquellas que se producen en el marco de *los encuentros* para asegurar la integridad del aprendizaje.

Para que esto tenga lugar es necesario pensar en las múltiples dimensiones que definen el aprendizaje. Es decir, éste no solo se relaciona con el pensamiento sino también con las diferentes maneras de conocer

que se integran y se articulan, como son las sensaciones, las percepciones, la imaginación, lo emocional y lo conceptual⁵⁴.

Las experiencias educativas propuestas actúan entonces como mediadoras del patrimonio en juego. La intervención de los educadores procuraría la interpelación de éste, revelando las disputas y el saber cristalizado en él.

En la medida que los sujetos interactúen generando preguntas, reconociendo saberes, revelando otras miradas o descubriendo un nuevo conocimiento, se podría afirmar que se produce una experiencia que, si bien es personal, al desarrollarse en un entorno social y cultural es también colectiva.

1.2 Programa de educación patrimonial: Un ida y vuelta un nuevo espacio para aprender a valorar el patrimonio

Antes de ingresar en el análisis, es importante destacar que el proyecto surge porque los docentes buscan trabajar con el Museo sobre la identidad de la zona. Si bien esta propuesta es válida para articular con cualquier escuela, independientemente de sus características, en la medida que se avanza en el intercambio se toma conocimiento de la relación histórica que une al Museo con éstas. Ello otorga la posibilidad de profundizar como contenido de enseñanza el patrimonio de las comunidades y el nexo con una historia desconocida durante años.

El trabajo entonces asume una proyección a largo plazo. En el caso de las visitas es necesario pensarlas en términos de *secuencias didácticas*⁵⁵,

⁵⁴ Gonzales, M. de los Ángeles. Conferencia magistral. 1 Jornada internacional de educación la dimensión educativa de los museos de arte y centros culturales. Buenos Aires. Centro Cultural Recoleta. 2007.

⁵⁵ Se hace referencia a una serie de acciones planificadas para el desarrollo de contenidos que apunta a tener en cuenta una temporalidad mayor y una coherencia en la temática. Es decir, no se trata de visitas aisladas con contenidos diferentes, sino una serie de situaciones planificadas para profundizar un contenido.

ya que el programa lleva seis años de implementación y la modalidad ha ido variando.

Por otro lado, los puntos de encuentro entre las escuelas y el Museo se vuelven eje de las propuestas educativas. Éstos son fundamentalmente la relación de los puestos y los oficios, al manifestar los docentes que se están perdiendo. También el patrimonio común entre lo que el Museo exhibe y los objetos y prácticas de la comunidad. Cabe señalar que Alta Gracia tuvo una configuración rural hasta entrado el S.XX y en sus salas, el Museo muestra un acervo que provoca asombro en la mayoría de los visitantes, siendo familiar y actual para estas comunidades. Las viviendas y los utensilios muestran la vigencia de algunas prácticas. Los objetos, reconocidos como portadores de memorias, nos permiten conocer continuidades y cambios en las prácticas culturales que conforman nuestra identidad y también interpelan el modo de exhibición del Museo; abriendo las puertas para pensar el aprendizaje como fenómeno institucional, puertas adentro del Museo.

El trabajo con la *identidad y el patrimonio* fue diversificándose en los *circuitos* según las demandas construidas conjuntamente entre docentes, comunidad y Museo. Los trabajos realizados se constituyeron así en una respuesta situada a las necesidades locales.

En el circuito “Querencia Serrana”, conformado por las escuelas de las localidades de Golpe de Agua, Río del Medio y la Acequiecita⁵⁶, se busca recuperar y valorar el patrimonio integral de nuestra región a través de coplas, poesías y canciones que se van creando a partir de la realidad local, del descubrimiento y valorización de las historias de vida de lugareños, de lugares y prácticas que los pobladores reconocen como parte de su patrimonio y como constitutivos de su identidad cultural, de sus memorias individuales y colectivas. Es un proceso de trabajo de cuatro

⁵⁶ Estos nombres reemplazan a los nombres originales de las escuelas y se colocan en base a una particularidad geográfica de cada una.

años que va transformando su dinámica al interior pero que abrió las puertas para compartir lo producido con distintas acciones. Un ejemplo es la participación en el Teatro San Martín junto a la Murga Agarrate Catalina; otro la materialización en un Disco Compacto (CD) titulado “Querencia Serrana”, que contiene un repertorio musical compuesto de zambas, chacareras, jotas, chamarritas, milongas, que se apropiaron adultos y niños en los encuentros de música y baile organizados por el Museo junto al profesor de folklore y los músicos. Se familiarizaron también con la flauta traversa, la guitarra, el sikus y el cajón afroperuano.

Estas experiencias educativas a modo de *encuentros* son realizadas con modalidad de taller. Se juntan mensualmente en una escuela base que va rotando entre las tres implicadas para alivianar las complicaciones del traslado. Mediante diversas actividades se da un diálogo de saberes en torno al patrimonio natural y cultural del lugar (flora y fauna nativa, oficios, costumbres, tradiciones, fiestas religiosas y populares, etc.). Por otro lado se articula con actividades que unen al currículo, como la exploración de textos y producción y elaboración de coplas, poesías y canciones. También con contenidos de educación artística como las danzas y los ritmos musicales.

A continuación me interesa compartir algunas situaciones que posibilitaron unir *las experiencias educativas emergentes* con aquellas que son parte del trabajo de *los encuentros* mensuales.

La siguiente situación dio origen a una de las canciones creadas colectivamente y refleja el modo de trabajo entre la escuela, el Museo y los músicos, dentro de los llamados encuentros educativos, en este caso el Museo va a la escuela.

Un día de *encuentro taller* en la escuela - extracto de la actividad específica. 14 de agosto 2012.

Cuando el personal del Museo y los músicos llegaron a la escuela de Río del Medio, se saludaron con el maestro, la cocinera, los alumnos de la

escuela y el docente de la Acequiecita que ya había llegado en su auto con algunos de sus alumnos. Tomaron unos mates mientras esperaban la llegada a caballo del resto de los alumnos. Cuando el grupo estuvo completo hicieron una ronda en el patio; las madres se sumaron al juego y el músico coordinó la actividad.

Profe de música: *Ahora vamos a hacer un juego para que las canciones nos vayan saliendo, vamos a pensar en aquellas palabras que son muy nuestras, que no se escuchan tanto en otros lados, por ejemplo yo soy de Villa Dolores y allí se usa mucho la palabra “chuncano”, que muchas veces no se entiende en la ciudad, o se usa mal, con otro sentido, porque lo dicen cuando quieren decirle a alguien sonso o tímido, pero en mi pueblo chuncano se le dice a alguien que camina mucho y rápido, porque hay un animal que tiene las patas largas y camina muy rápido y que se llama chunca. (Alumnos se ríen y asienten con gestos)*

Coordinador del Museo: *¿En serio? yo no sabía de ese animal, siempre lo escuche como diciendo tímido.*

Profe de música: *Bueno, ahora vamos a hacer eso... cada uno busca una palabra que represente este lugar y sin que nadie lo vea vamos a escribir en un papelito, puede ser un lugar, una palabra, algo que sientan de acá. Lo van a hacer un bollo y se lo tiran a un compañero como si fuera una pelota, él lo agarra y le agrega su papelito sin mirar, así la pelota se va a ir haciendo más grande. (Comienza el juego, todos escriben y arman la pelota, cuando está lista el profe agrega)*

Profe de música: *Bueno ahora cada uno que recibe la pelota la va a tener que desarmar y leer qué dice en el papelito que seguro no va a ser el mismo que escribió él, después ponemos al medio de la ronda todos los papeles. Se comienzan a leer las siguientes expresiones:*

Redondura de soles, Los bordos, Corral de Mariano, pajonal blanco, la Quebrada de Yatán, Cerro Áspero, la Juntura, los cuarzos blancos, el Corralejo, puerta de mimbre, Manzanito, las barrancas, la Cañada honda. La mirada de los chicos, el viento, de aquí no me voy.

Coordinador del Museo: *Cuántos lugares salieron... ¿qué serían los bordos?*

Alumnos: *Las sierras.*

Profe de música: *me encantó la redondura y las barrancas... ¿dónde están?*

Alumnos. *Para allá, ahí jugamos al fútbol.*

Maestro: *Si, pero es así la barranca (hace seña de pendiente pronunciada) hay que jugar ahí... (Todos se ríen) (Siguen hablando de algunos lugares).*

Profe de música: *Bueno ahora vamos a comenzar a jugar con estos nombres, los vamos a poner en el pizarrón y vamos a jugar. ¿Conocen las coplas? Como por ejemplo yo digo los cachetes rojos de Anita son como dos redonduras de soles.*

Maestro: *Todavía no hemos visto muchas coplas.*

Profe de música: *Bueno vamos a ir pensando en coplas y ustedes con los profes también van a buscar nuevas coplas. Pero ahora vamos a ir a jugar un rato el partido de fútbol pendiente del otro día (se armaron los equipos entre todos, se mezclaron los coordinadores, niños, niñas y maestros. Terminado el partido compartieron la merienda, y luego hicieron una ronda en la cual iban eligiendo lugares o expresiones de los papelitos del juego para armar rimas. El profe de música les dijo que lo iban a seguir trabajando con los maestros y los coordinadores del Museo. Después practicaron algunos acordes en la guitarra, se intentó sacar el sonido a la flauta travesa, luego se saludaron antes de que caiga el sol y dé tiempo de volver a cada casa con luz de día).*

Entre encuentro y encuentro

Comienza así un recorrido de varios días por libros de coplas, armado de coplas con estructuras fijas que se le cambian los versos para trabajar la rima, de trabajo articulado entre el Museo y los docentes sobre lo curricular. En el próximo encuentro se comparten las producciones

realizadas por los alumnos en su escuela, en familia y finalmente, después de un año de trabajo, quedan terminadas las canciones que componen el CD⁵⁷.

Querencia serrana (Chacarera)

⁵⁷ En el anexo se adjunta el CD con toda la producción.

Viera si amo cerro áspero
Querencia donde nací
Y por ser piedra del cerro
Quisiera quedarme allí

Porque soy nacido y criado
Porque siento este lugar
Cada rincón de mi sierra
Yo te quisiera nombrar

Una redondura e soles
Cayendo por cerro real
Puerta de Mimbre, el Manzanito
No hay otra belleza igual.

Soy serrano con orgullo
Digo siempre a donde voy
Pajonal, piedra y silencio
Viento arisco es lo que soy

**Un hermoso día nevado y el
canto de los pajaritos (Milonga)**

Una tarde echando la majada
Ya casi el sol cayendo
Cayendo detrás de un cerro
Y los grillos se iban escondiendo

Un hombre andando por un cerro
Un hermoso día nevado
Yendo para el lao' del pago

Chivateando en las barrancas
La cañada y el corral
Como pájaro del monte
Libre me he sabido criar

Por el bajo de los blancos
Cerca del río Yatán
Se acurrucan las vizcachas
Cuando fiero sabe helar

Golpe de Agua, Río del Medio,
Cerro de Paja, la Acequiecitá
También corral de Mariano
¡Qué bonito es mi lugar!

Letra: alumnos de Río del Medio.
*Música: José Luis Aguirre y
Susana Freiz*

Mientras el sol iba cayendo

La caserita juntando el barro
Y el caserito cuidando el nido
Los chanchitos tomando leche
Y el chancho armando lio

El canto de los pajaritos
Es hermoso escucharlo
Porque cada vez que yo lo siento

Presto atención al canto...

Música: José Luis Aguirre y Susana Freisz

Letra: Magali. Alumna de Rio del Medio.

Experiencia emergente

La mayoría de las actividades realizadas dentro de las llamadas *experiencias emergentes* marcaron un antes y un después en el vínculo establecido entre el Museo, las escuelas y las comunidades. A continuación se relatan: el viaje al teatro San Marín; la visita de un escritor infantil reconocido y la vivencia de una Minga para la realización de una *techa*⁵⁸ como ejemplo de experiencias compartidas en el marco del proyecto.

Gente Común:

El 2 de Abril del 2011 se presentaba en Córdoba, en el teatro San Martín, el grupo Agarrate Catalina, murga uruguaya que presentaba su espectáculo “Gente Común”. En las sierras de Córdoba, un grupo de alumnos trabajaba con el Museo la murga como estilo musical, con su origen en los esclavos africanos. Los alumnos indagaron en ese proyecto junto al Museo cómo las personas esclavizadas usaron la música como resistencia y la característica de este estilo musical para hacer denuncias sobre la realidad. Cuando los coordinadores del Museo escucharon la gacetilla del espectáculo “Gente común” comenzaron a pensar cómo hacer posible que la comunidad rural asistiera. La apuesta era cómo llegar al teatro, cómo unir los dos escenarios, escuela y teatro. Era ya 28 de marzo, corría la urgencia, había que asumir la responsabilidad del viaje, viajar de noche, llegar a una ciudad para

⁵⁸ Con Techa se designa el cambio del techo de paja a los ranchos de barro. Actividad que se realizó en la casa de unos alumnos y de las cuales participaron todos los talleristas, el personal del Museo y la maestra de la escuela Cascada.

muchos desconocida, volver de madrugada por los campos hasta la casa, convencer a la docente, pensar en la organización y los costos para llegar al teatro en tan sólo cinco días⁵⁹. Desde el Museo se gestionó la posibilidad de entrar gratis, se asumió el costo de la tráfico y se dispusieron de autos particulares para que toda la comunidad pudiera acceder. Viajamos hasta la escuela, a entregar notas, permisos, hacer croquis para llegar hasta algunos puntos de encuentro en el camino que permitieran acortar las distancias desde cada casa y a la vez sortear las dificultades de accesibilidad, ya que no cualquier transporte puede llegar hasta ellas.

El sábado a las 15:00hs. la tráfico comenzó el recorrido con un coordinador del Museo que ayudaba a orientarse en el lugar, se sumaron alumnos, hermanos, madres y algunas abuelas. En Alta Gracia, cerca de las 16:30 hs. se agregaron dos autos particulares para evitar problemas de seguridad en la ruta. Una vez llegado a Córdoba nos juntamos todos a la vuelta del teatro, algunos tomaron un tiempo para recomponerse de las curvas, la emoción era muy grande, para todos los niños y algunos adultos era la primera vez en la Ciudad de Córdoba. Nos encontramos en la puerta del Patio Olmos, merendamos y les contamos que antes ese edificio tan grande era una escuela pública y que ahora eran negocios, un shopping. La maestra insistió en llevarlos a conocerlo, entonces entró para dar una vuelta y luego a tomar un helado, mientras el personal del Museo hacía las gestiones para entrar al teatro. Se contactaron con el productor, organizaron la entrada. En este día se oyeron expresiones que marcaban lo inusual del momento, la sorpresa. Caminando por la calle se oía: “Mirá que claro, es de noche y parece de día con tantas luces” “¿no te perdés con tantas cosas acá?” “Yo nunca vine, no me lo imaginaba así”. Una vez adentro del teatro la sorpresa de los espacios, la inmensidad de las dimensiones capturaron las miradas, los detalles de la arquitectura, la forma del teatro, el sistema de

⁵⁹ En realidad la distancia a Córdoba promedia los 90 km, este no es el factor de dificultad mayor, sin embargo lo difícil de organizar en estas situaciones se relaciona con cuestiones de desigualdades sociales que dificultan la posibilidad de acceso y ejercicio de estos derechos y también por los requisitos burocráticos asociados a la responsabilidad civil que ponen a los adultos responsables en una situación delicada y limitante de las acciones a realizar.

los baños, todo era novedad. Costaba quedarse en el lugar, los chicos recorrían los palcos, habían quedado divididos en dos grupos ocupando palcos enfrentados, que correspondían a la autoridad del gobernador y del intendente. Se hablaban desde ellos, mucha emoción, se buscaban. Por suerte estábamos en el palco de las autoridades y teníamos más espacio, por lo cual pudimos movernos un poco hasta que se apagaron las luces y comenzó el espectáculo. Casi dos horas de impacto por la música, el vestuario, el teatro y casi hacia el final, cuando la murga sale a la calle a cerrar el espectáculo, las corridas para alcanzarlos, los abrazos de los artistas, la presentación, las fotos compartidas, el prestar los vestuarios...los contactos para seguir compartiendo el trabajo... la vuelta a casa, larga pero cargada de emoción, nadie se durmió ni de Córdoba a Alta gracia, ni de Alta Gracia a la casa, el camino por la oscuridad de las sierras, la llegada a casa de madrugada, todo fue narrado en el próximo encuentro.

En los encuentros siguientes el tema de trabajo articulado entre la escuela y el Museo ocupó dos ejes: el primero reconocer el teatro como un espacio diferente al Museo, en ese sentido, nos abrió la pregunta sobre el uso que los alumnos iban haciendo sobre estos espacios públicos, trabajar qué cosas tienen en común y qué diferencias. Por otro lado, escuchar el CD de “*Gente común*” nos inspiró en las construcciones de nuevas letras, tomando como base la música de este grupo y de la mano de otra murga cordobesa “*Caprichoso rejunte*” nos habilitó para que el próximo viaje de Agarrate Catalina, nos sorprendiera en septiembre del 2012 con otra ida al teatro. Esta vez ya no sólo como espectadores. Los alumnos visitaron los camarines, hicieron entrevistas, merendaron junto a la murga uruguaya y también subieron juntos al escenario a cantar. Después de la canción *Gente común*, se escuchó la recreada por ellos “*Carnaval en Golpe de Agua*” ya como integrantes de su propia murga “*Sueñeros de la Alegría*”. Esta vez la salida a la calle para cerrar el espectáculo estuvo encabezada por guardapolvos blancos. Las palabras de Cardozo en su presentación explican “*vamos a escuchar a los gurises de una escuela, que ya tienen su murga y usaron esta canción para hablar de su escuela, de su lugar, de lo*

que pasa con ellos, invitados especialísimos de esta noche (...)” y cierra luego de los aplausos explicando: “vamos a cantar esta canción que justamente tiene esto de la mezcla de los hechos culturales y populares, una murga de Montevideo, cantada y re significada en una escuela rural de un pueblito de la Argentina. Nosotros, nuestro pueblo, mezclándonos a través de los artistas populares, generando vínculos solidarios, pero más fuertes que las fronteras y las banderas de gobernantes, que mal usadas muchas veces suelen ser bastantes peligrosas”.





Este proyecto tuvo la particularidad de generar mucho intercambio con otros artistas y con espacios culturales, entre espectáculo y espectáculo de Agarrate Catalina los alumnos participaron también de la Feria del Libro de Córdoba, del “espacio la Murga Cuentera”, en septiembre del 2011 caminaron por las calles de Córdoba desde el Buen Pastor al Cabildo narrando sus canciones, vestidos con sus trajes y acompañando a narradores internacionales que en cada esquina contaban un cuento de Latinoamérica. Esta experiencia también tuvo su producción teórica en un banners que estuvo exhibido en las carpas de la Feria del Libro, producido por coordinadores y la maestra.

Una visita muy particular

En junio del 2012 recibimos la noticia, por medio de un experto en literatura infantil encargado de una librería de Alta Gracia, que Luis María Pescetti quería contactarse con el área educativa del Museo. Estaba interesado en tener contacto con niños, poder hacer un diálogo uno a uno,

con otras realidades, queriendo alejarse en parte de los niños que conoce a través del espectáculo. La idea era poder tener un diálogo para nutrir su nueva novela, la continuidad de “Lejos de Frin”. Su única condición era tener un encuentro privado con los alumnos, no quería ser el centro de atención, quería una charla íntima con los alumnos en la escuela.

La noticia es compartida con los docentes de las escuelas rurales, ¿cómo decidir qué niños participarían de este encuentro con un escritor, cantante y humorista tan especial de la literatura infantil?. Nos pusimos de acuerdo con los maestros y quedamos en que el encuentro sería en la escuela de Golpe de Agua pero asistirían todas las escuelas, son pocos los niños, juntando todas hacíamos el grupo de una escuela urbana. Pero a la condición era necesario respetarla. La conversación solo del autor con los niños tendría su lugar. Él no iba a ser el centro de atención pero podía conocer el trabajo que estaban haciendo en las escuelas, trabajando sus libros por el reciente proyecto “la redondura de los sueños”, realizado junto con el Museo. Se planeaba un momento también para compartir comidas y un día relajado. No sabemos por dónde pero la noticia se filtra, Pescetti iba a una escuela rural, sale desde el Museo acompañado por una caravana de autos. Ese sábado 8 de junio se iza la bandera junto al autor, le dan la bienvenida cada una de las escuelas. Un grupo había presentado una obra de títeres basada en un cuento de su autoría, después se entra a la sala, solo los niños, algunas madres y unas maestras y dialogan con él.

Pescetti los invita a salir al patio, juegan todos juntos al juego de la silla al revés, coordinado por talleristas del Museo, participan de las narraciones, tocan los tambores, se baila. Espontáneamente cada grupo comparte algo de su trabajo, nadie es centro, nadie convoca más, hay una fluidez espontánea en el que el otro está ahí compartiendo juegos, sabores, saberes de la vida. En un costadito del patio se hila a mano, en el centro del patio se juega el imperdible partido de fútbol, la mesa con pan casero y múltiples comidas llevadas a la canasta. Todas expresiones de la identidad que están a la vista dando lugar a algo inédito: un autor famoso, enfrente de los alumnos,

tan aislados geográficamente y con tan pocas posibilidades de acceder a este tipo de encuentros.

Llegó la hora de partir, había que llegar al aeropuerto, se iba el autor pero la magia del día quedaba. En el camino al aeropuerto, Pescetti reclama la no privacidad, pero agradece inmensamente el encuentro uno a uno a pesar de la multitud y relata su impacto de lo escuchado... Al llegar a Buenos Aires nos escribe un mail estremecedor y nos cuenta: “acabo de pedirle tu correo, para hacerte llegar mi gratitud y entusiasmo por todo lo de ayer. Para que te des una idea, llegué a mi casa a las 22.30 y mientras cenaba algo no paraba de contarle anécdotas e imágenes a Magdalena que pasaba de la risa a la emoción, a la indignación, en todo ese abanico que me fue dado conocer. Y esta mañana hace como una hora que estoy tomando apuntes de las anécdotas. Uno no puede saber en qué se convertirá, porque no hay musa a la que le guste que le dicten, pero fue una fiesta para ella y nunca ha sido mezquina. Todo fue completamente diferente de lo planeado, el encuentro íntimo y ése queda pendiente, en parte para ver a los chicos y en parte porque nuestra “intensidad social” los dejaba reservados. Pero hasta eso fue bueno que fuera así, no sólo porque conocí a los maestros y talleristas que van a diario con ellos, sino porque vi su discreta fragilidad. Y sé que no son frágiles, con los trabajos y la vida que hacen, me refiero a manejarse en situaciones sociales más grandes. De eso también tomo apuntes”.

Meses más tarde, tenemos la oportunidad de leer el borrador del capítulo donde habla del “señor de la luz” de su futuro libro, en el que expresa su asombro por las relaciones entre nuevos dueños y lugareños⁶⁰.

⁶⁰ Esta experiencia para Pescetti forma parte de su último libro “Alma y Frin”, publicado en julio del 2014 por Alfaguara y el cual dedica a “los chicos y maestros rurales”.



La vivencia de una Techa

*“Cuando la paja ya este cortada
limpia y sujeta un manso atado
hay ser la techa ritual que aguarda
poncho amarillo tendrá mi rancho
tejido por pachamá montaña
para aguantar cada invierno macho
cada aguacero con fe y con maña
hay paja brava yuyito hermano
humilde abrigo de los serranos”⁶¹*

Esta experiencia educativa emergente se realizó el 16 de Agosto del año 2012. En esta ocasión una familia de Golpe de Agua organizó una Minga

⁶¹ Canción que forma parte del CD, elaborada por el músico en el programa de articulación con el Museo y las escuelas. Inspirado en los relatos de los lugareños y en la vivencia de la techa.

de trabajo con el propósito de cambiar el techo de paja de su vivienda: un rancho de barro donde viven algunos alumnos de la comunidad escolar.

Durante el proyecto de recuperación de prácticas culturales, la minga y la techa aparecen recurrentemente como prácticas añoradas y también perdidas. Una práctica cultural que pone de relieve los lazos solidarios propios del trabajo comunitario, del intercambio y la ayuda mutua. Que describe una organización y un aprendizaje propio del intercambio con la comunidad.

Ese día de Agosto hacía mucho frío, llegamos a la casa muy temprano, las 9.30hs. de la mañana, atravesamos la tranquera que cierra la calle pública sin dificultad, porque la familia había puesto un cartel firmado que decía: "por favor dejar abierto, hay techa en la familia". La paja ya estaba cortada y guardada en un establo. El pozo estaba con el barro a punto junto y dos hombres lo revolvían para evitar que perdiera este punto. Arriba del techo otro hombre y un niño barrían para quitar la paja vieja. Nos sumamos al trabajo, traer los atados hasta el pozo de barro, sacar el del techo, empapar los atados hasta la mitad, revolearlos para que el que estuviera arriba lo pueda tomar y desparramarlo apretando con la mano. Cada uno de los talleristas se sumó a un trabajo de acuerdo a lo que hacía falta. Las mujeres, según cuenta la tradición, ceban mate y preparan la comida. En este caso el mate se acompañaba con pan casero. Una de las talleristas mujeres se subió al techo y, a pesar de las desconfianzas que el género despertaba en los hombres del lugar, dejaron que continuara con el aprendizaje. Le explicaron la tarea. En un costadito otra de las talleristas había llevado los materiales para hilar a pedido de la dueña de casa. Algunas niñas de la familia aprendían a hacerlo. Así transcurrió la mañana y la tarde, hasta que cerca de las 16 hs. se almorzó un cabrito que se fue asando. Terminamos tapados de barro, sobre todo los que debutábamos en este trabajo, nos dimos un baño en la casa para cortar el cansancio y luego compartimos la comida. Disfrutamos de ver la tarea terminada. Se realizaron los chistes que la ocasión despertaba, ¿durará? hay que esperar la lluvia, una mujer techando, ¡es la primera en la historia!. La casa estaba

hasta con los penachos de adorno. La lugareña dueña de casa, emocionada se dirigió a nosotros y nos dijo “esto teníamos que haberlo hecho antes, cada dos años, pero no se hacen más mingas y solo no se puede... Ahora ya sé que lo podemos hacer y ustedes me tienen que prometer con mi hijo que cuando yo ya no esté el rancho que hizo mi papá va a seguir en pie”.

Esta *experiencia educativa emergente* enlazó lo recuperado en los relatos con la vivencia de un práctica cultural muy valorada por la comunidad. En ella circularon aprendizajes propios de las *comunidades de prácticas*, aprender a techar, pero esta vez desafiado por una cuestión de género. Una mujer por primera vez trabajando en algo que sólo hacen los hombres. Los niños aprendiendo el trabajo de sus adultos y hermanos jóvenes. El impacto de vivir una producción colectiva otra vez para los lugareños, para los talleristas del Museo, la necesidad de documentar esta práctica, de darla a conocer como parte de aquel acervo que el Museo exhibe y parece tan lejano en el tiempo. También como parte de la disputa que el trabajo patrimonial despierta, *el progreso* versus los saberes locales. Esta tensión aparece recurrentemente cuando se habla de las construcciones: la paja y la vinchuca, es decir lo viejo; contra la chapa (el frío y calor intenso), lo moderno. Cómo si no existieran soluciones intermedias.

Estas discusiones atraviesan el trabajo de los docentes y coordinadores, interpelando la concepción de patrimonio, ¿el Museo legitima el pasado sólo como patrimonio? ¿El rancho es sólo pasado? ¿No es símbolo de pobreza? ¿Por qué negar el progreso?. Preguntas de este tipo de los docentes abren el debate. El Museo vivencia en la práctica la encrucijada de los posicionamientos teóricos de la museología y pedagogía crítica. Parte de la arquitectura conocida hoy como sustentable se ancla en el conocimiento que los lugareños tienen de sus ancestros. Otra vez la necesidad de sistematizar saberes, de hacerlos presentes en las exhibiciones en el discurso museográfico, reconociendo los saberes locales.



En el circuito “Ventana a la Sierra”, integrado por la escuela de Paso de la Pampa y San Clemente, eligieron como proyecto de trabajo la problemática socio-ambiental. El tema que convoca es el patrimonio natural como parte fundamental de las identidades culturales y que en

esta zona refleja el reemplazo del bosque nativo por los pinares, lo que trajo como consecuencia el cambio en sus modos de vida⁶².

En ese sentido, la defensa del patrimonio natural implica considerarlo en relación a las prácticas sociales que se plantean en torno a él, cómo incide en las costumbres de las personas que habitan un espacio geográfico y viceversa. Ahondar en este contenido implica entender las problemáticas ambientales en toda su complejidad, atendiendo a las causas sociales y naturales.

La metodología de estos *encuentros* también fue de taller e implicaron constantes salidas a terreno para trabajar las observaciones referidas a las relaciones ecológicas establecidas en diferentes lugares (bajo un pino, bajo bosques nativos). Esto involucró la elaboración y manejo de instrumentos de medición como pluviómetros, lupas y telescopios. Se articularon así contenidos curriculares de ciencias naturales y sociales. Las actividades realizadas en la construcción de un sendero de flora autóctona permitieron también incluir contenidos de matemática, de participación ciudadana y también de lengua. En el marco de ese trabajo se exploraron y elaboraron textos de diferentes tipologías como diccionarios, científicos y enciclopédicos, folletos y cartelería para orientar en la producción de diferentes soportes creados para la difusión de los saberes trabajados.

A continuación narro experiencias educativas trabajadas en este circuito:

Encuentro/Taller en la escuela

El día 14 de agosto del 2012 nos reunimos en la escuela de Paso de la Pampa junto con los alumnos y docente de San Clemente para realizar uno de los encuentros mensuales. A pesar de la fecha hacía calor y la sequía era realmente notoria.

⁶² Descripto en el capítulo 3 de este trabajo.

Empezamos el día presentando a Oscar, un guardaparque de la administración de Parques Nacionales que nos acompañó para compartir la información sobre el parque “Quebrada del Condorito”. No todos sabíamos que esta región donde están situadas las escuelas forma parte del mismo. Los alumnos compartieron con él algunos saberes y también le comentaron lo que veníamos realizando junto al Museo. Continuamos la maqueta en arcilla que representa el lugar, ya habíamos marcado los ríos, identificado los puntos cardinales según la ubicación de las sierras y comenzamos a cubrir de yeso y témpera lo plasmado en ella. Para descansar jugamos el partido de fútbol, esta vez con un nuevo invitado. Después compartimos un almuerzo a la canasta, escuchamos la charla sobre el parque, la función que tiene y la importancia de la biodiversidad que conserva. Para ello realizaron un juego (adivinanzas) de identificación de animales según su hábitat, costumbres, características y los alumnos jugaron a ser guardaparques, dando pistas para adivinar y vistiendo el traje oficial.

Para finalizar realizamos el ritual de la Pachamama. Uno de los talleristas les contó que él lo había celebrado y pensaba que en este mes era muy bueno hacerlo juntos. Muchos compartieron que en su casa lo habían realizado el 1 de agosto. Se hizo una ronda, se cavó el pozo y cada uno de los grandes y niños le dieron su ofrenda y su pedido. El impacto del silencio, del respeto del momento, los deseos personales y el pedido repetido de lluvia de cada uno sorprendía, no era copia del compañero del lado, era deseo genuino que se argumentaba en cada expresión: “para que mi caballo no se muera”, “para que mi papá pueda tener los animales”, “para que no haya más incendios”, “para que no perdamos el bosque”, “para que mi hermano no se enferme”, “para la tierra”. Lo increíble fue que al otro día la lluvia fue generosa, recibimos los comentarios de alegría y alivio, el poder de la Pacha, de pedirlo juntos⁶³.

Experiencia emergente:

⁶³Relato armado con notas de campo e informes de los encuentros realizados.

Un diccionario, un viaje, dos presentaciones...

Este proceso de trabajo tuvo un cierre parcial muy importante. Desde la Asociación Civil Coincidir⁶⁴, con sede en Buenos Aires, nos invitaron a publicar un Diccionario de flora y fauna junto a otro conjunto de escuelas de distintas provincias de Argentina.

Esta iniciativa motivó a los docentes de las escuelas del circuito “Ventana a la sierra” para no sólo realizar el diccionario, sino también viajar para su presentación. Así comienza en marzo un trabajo sostenido de contenidos curriculares de recuperación de saberes de plantas y animales por parte de las comunidades, de confrontación y consulta con textos y también comenzó la ilusión de poder viajar.

Enterados en febrero de la invitación nos comunicamos con los docentes antes de que empezara el ciclo lectivo. El entusiasmo de la maestra y el maestro nos llevó a que en marzo hiciéramos una reunión con los padres, para contar la invitación a participar de este programa. Para sorpresa de los coordinadores del Museo la maestra les comentó la posibilidad de organizar el viaje para que los chicos pudieran estar presentes en la presentación en Buenos Aires.

Desde ese instante trabajamos intensamente en los encuentros para llegar a terminar el diccionario a tiempo y gestionar las ayudas. Los maestros consiguieron apoyo del PROMER⁶⁵, y el día de la inauguración del camino nuevo que une los valles y atraviesa esta comuna, consiguieron llegar hasta el Gobernador de la Provincia de Córdoba para conseguir el transporte, quien lo dio por hecho. Por otro lado, la Secretaría de Cultura de la Nación prometía un taller, traslado y almuerzo en Tecnópolis. Todo estaba listo.

⁶⁴ Esta Asociación Civil para el desarrollo de comunidades rurales argentinas lleva adelante el programa L.E.E.R. para promover proyectos de lectura y escritura en escuelas rurales.

⁶⁵ Programa de Mejoramiento de la Educación Rural.

Ingenuos, no nos dimos cuenta que el viaje era el 5 de agosto, muy cercano a las elecciones primarias del 2013. De pronto las ayudas se cayeron, la respuesta a las demandas eran: “estamos todos avocados a las elecciones, no hay presupuesto”. La ilusión de grandes y niños se perdía. Sin embargo el tesón de la maestra y el maestro sostuvieron el trabajo comunitario, que junto a la solidaridad de algunas instituciones y amigos lograron resolver el viernes a las 17 hs, tan solo 40 hs antes, la aprobación de la salida el domingo a Buenos Aires.

Una vez allá todo fue maravilloso, conocer La Boca, la cancha de River y la Bombonera, el zoológico, el centro de la Capital, la Casa Rosada y el Cabildo, la participación en la presentación en el museo de Arte Popular y el intercambio con un profesorado que visitaba el museo y escucha a los niños asombrado de sus conocimientos sobre el medio ambiente, los juegos, las comidas compartidas. La vuelta a Córdoba, el reencuentro con el lugar y la preparación para presentar en el Museo de la Estancia, dentro de la Feria del Libro de Alta Gracia, nuestra Publicación.

A la vuelta del viaje, el 21 de agosto del 2013, nos reunimos en el Dispensario, punto de unión de las dos comunidades⁶⁶. Esta vez fue el encuentro que convocó más participantes. Se realizó una evaluación de la experiencia que no solo superó el viaje en sí, sino que incluyó todo el proceso de trabajo de estos tres años entre el Museo y las escuelas. De dicho intercambio se desprende la idea de armar un espacio de encuentro, para seguir abordando problemáticas conjuntas. A continuación se comparten algunas expresiones registradas ese día:

“La unión de dos comunidades tan cerca hace que, más allá de los vaivenes y de que no nos sea tan fácil conseguir las cosas, soñando y comprometiéndonos las consigamos. Los papás, las mamás, los que

⁶⁶El dispensario empieza a ser el lugar de reunión porque el médico es un referente importante para las dos comunidades. No solo por la cuestión asistencial sino porque todos confían en él. Los alumnos espontáneamente lo visitan, realizan caminatas con él, estudian, le piden consejos, aprenden el trabajo con el cuero. Los adultos confían plenamente en su palabra y es un promotor de proyectos comunitarios.

pusieron ganas, los chicos, logran cosas. A principio de año nos parecía que llegar a Buenos Aires era algo realmente lejos, pero bueno, hoy podemos decir que se hizo realidad. Así que ojalá que sigamos soñando y comprometiéndonos en esto, que quizás pueda ser una cosita chica pero que nos de mucha felicidad para poder seguir trabajando juntos. Creo que fue una experiencia muy linda para todos los chicos, sobre todo para aquellos que a lo mejor no tienen la posibilidad de acceder a un viaje así. Y no solo para conocer si no creo que han aprendido mucho, tanto del viaje como de la experiencia de trabajar en grupo para hacer algo tan importante como un libro” (Mamá de la comunidad de San Clemente).

“La verdad que venimos trabajando hace rato, los chicos. Todos los días yo aprendo algo nuevo, yo estoy en la escuela permanentemente. Yo veía antes de afuera, veía las cosas de otra manera, hoy las veo totalmente distintas. Y todos los días aprendo muy mucho de los chicos (...) y bueno del viaje ni hablar, creo que va a quedar por muchos años y el resto de la vida en nuestros corazones, y es una experiencia muy muy linda la que hemos vivido, los días que hemos convivido han sido inolvidables” (Cocinera de la escuela de San Clemente).

“Lo que nosotros vivimos es algo que llega tan adentro, ver los chicos que no querían volver a la casa, cuando nos costó arrancar porque decían “no, porque no puedo, porque no tengo zapatillas”. Allá nos olvidamos de todo, de si teníamos plata, si teníamos zapatillas. Era el momento” (Abuela de la comunidad de San Clemente).

“Otra cosa que rescato como pequeños momentos que a mí me parecieron tan lindos, tan afectivos, que tienen que ver a lo mejor con olores, con sensaciones, con estar tirados juntos en un sillón, con los chinchones de la noche, con los chistes de las madres, con los varones ahí en una cuestión muy compinche con los hombres, con el profe, con el doctor. Esas cosas no se pierden nunca. Y por último rescato que a pesar de todo lo que pueda ser Buenos Aires, el impacto, lo diferente, y la posibilidad de conocerlo, muchos de nosotros dijeron “yo ya me quiero volver a mi casa” porque es mi tierra,

ese es mi lugar y bueno, uno aprende a valorar lo que tiene conociendo otras cosas, eso me parece importante” (Maestra de la escuela).

“Yo me sumé a la escuela hace un año y medio, llena de expectativas y de incertidumbres y miedos también. Y bueno, el proyecto del Museo con la escuela superó todas mis expectativas, aprendo todos los días, el viaje fue realmente el broche de oro, que también tenía mucho miedo, pero bueno, vamos por más, por más expectativas, por más viajes también” (Mamá de Paso de la Pampa).

“Yo quiero recalcar algo, a mí me quedo como muy grabado... la señora Gladys fue en marzo la que tiró, digamos, el ovillo a la mesa, y nosotros como papás, digamos la verdad, lo veíamos imposible, nosotros decíamos “no, no va a ser posible, estamos muy sobre el tiempo, no podemos” y ella me decía “vean en positivo, vean en positivo” y todos los días me lo decía. Y los chicos, la última semana cuando se nos caía todo, y que a nosotros se nos cruzaba un nudo en la garganta y era horrible, los chicos escuchaban rumores y decían “no, no lo vamos a hacer al viaje” (...) Y soy testigo de cuando la llamaron de PROMER que le dijeron “no hay presupuesto señora directora”, y ella les dijo, así con palabras muy inteligentes: “disculpen, yo no le voy a matar la ilusión a 20 niños, yo sea como sea me los voy a llevar a Buenos Aires” y llegamos a cumplir el objetivo” (Cocinera de la escuela).

“A nosotros a nivel provincia y nación nos cerraron bastante las puertas, pero tenemos mucha gente de buen corazón y eso no hay que olvidarse” (Mamá de la escuela de Paso de la Pampa).

“Creo que eso es lo importante, que sepamos dejar incorporar más gente, como me han recibido a mí, y eso va a dar a este viaje no un final, sino un fin de viaje, un propósito nuevo y bueno, espero que sigamos así, que esto se agrande, lo que estamos haciendo ahora” (Médico del dispensario).

“Me gustó cuando la Señora y Mariana nos hicieron la cama turca. Y cuando vimos por primera vez el diccionario como quedó terminado” (Alumna de sexto grado).

La producción y publicación de este libro, permitió no solo revalorizar los saberes locales sino también difundirlos en diferentes situaciones comunicativas y en distintos lugares. La presentación del mismo a cargo de los alumnos en el Museo José Hernández de la Ciudad de Buenos Aires y en el de la Estancia jesuítica de Alta Gracia marcó un antes y un después en la implicancia de la comunidad, que derivó en otras acciones como la decisión de crear la Biblioteca Popular en la zona.

Este trabajo se realiza además con talleristas de la Administración de Parques Nacionales, la cátedra de Biología de la Universidad Católica de Córdoba y la agrupación de Vecinos Autoconvocados en Defensa de la Tierra y el Ambiente. Esta articulación entre profesionales y contenidos permite potencializar diferentes aristas de la educación patrimonial

1.3 Algunas dimensiones de análisis de los encuentros y las experiencias emergentes

Para poder analizar las experiencias educativas se plantean algunas dimensiones que resultan de preguntas que surgen de observaciones y entrevistas a docentes y a la comunidad rural; también del análisis de la intervención pedagógica y de las lecturas teóricas.

Estas dimensiones⁶⁷ son propias de toda situación de enseñanza y permiten establecer una relación entre el contenido a enseñar, los educadores y los alumnos. Al tratarse de una investigación participativa la *participación* adquiere especial atención, tanto para pensar en los alumnos y los demás miembros de la comunidad, como para mirar la relación entre los educadores (maestros y trabajadores del Museo) en la elaboración de las propuestas.

En el caso de las *experiencias emergentes* se prioriza la participación como dimensión analítica, por ser consideradas como educativas pero no

⁶⁷ Algunas de estas dimensiones se recuperan del trabajo de Bartolomé, O. (2006). *Identidades culturales y aprendizaje: La gestión pedagógica en el Museo de Antropología U.N.C.* - Trabajo para la especialización de la carrera de Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Córdoba.

necesariamente de enseñanza, ya que si bien se pone en juego un conocimiento y el modo de transmisión, no necesariamente responde a una situación de enseñanza planificada por los educadores, sino que es construida colectivamente entre los diferentes actores.

— 1.3.1 Sujetos e interacción

Al tratarse de una situación educativa, mirar la interacción supone considerar la relación que se establece entre los sujetos que enseñan, los que aprenden y el conocimiento que se busca transmitir. Esto configura un escenario particular, porque si bien se articulan dos espacios de transmisión⁶⁸, el aula de la escuela y la sala del Museo, por condiciones económicas, de accesibilidad y burocráticas los *encuentros educativos* se realizan mayoritariamente en la escuela, trasladándose el personal del Museo una vez al mes a cada escuela. Sólo una vez al año se garantiza el encuentro en el Museo, por los motivos mencionados. Esto supone estar atento a no perder las ventajas que el contexto educativo del Museo ofrece, propio de un espacio educativo no formal con lógicas diferentes, para poder potencializar y complementar el abordaje de los contenidos a tratar.

Por otro lado, implica aprender a participar con los mismos interlocutores en espacios diferentes, ¿Cómo se vinculan los alumnos con los educadores cuando van a la escuela? ¿Cómo se desenvuelven en el Museo? ¿Se logra comprender al Museo como un espacio público que va más allá de las relaciones interpersonales con los profesionales de él?

En ese sentido, la articulación implica estar atento al tratamiento especial de los contenidos por parte de los maestros y trabajadores del Museo. Evitar yuxtaposición de saberes y de los modos de transmisión o, por el contrario, abandonar el desarrollo de los mismos al día en que se

⁶⁸ Se entiende por transmisión no un acto de comunicación que desborda un contenido y supone que se da 'entre' los sujetos. No es lineal sino por el contrario supone *transferencia* entre sujetos y un sello de identidad en el que cada uno le imprime su propia significación. - Graciela Frigerio y Gabriela Diker. "La transmisión entre las sociedades, las instituciones y los sujetos". Noveduc – Cem. Bs. As. – México. 2004.

produce la visita, quedando desarticulado de aquello que se desarrolla en el aula.

También se considera la interacción que se propicia entre los alumnos y de éstos con el conocimiento.

La manera sobre cómo se estructura *el encuentro*, previo a la realización, implica un intercambio con la planificación de los docentes, combinando reuniones de trabajo y apoyados por la inspección; para capitalizar cada uno de estos espacios y para potenciar las fortalezas de cada uno.

A lo largo de estos años de trabajo la modalidad ha variado según los intereses y posibilidades de cada docente. En los inicios del programa a pesar de que la propuesta de trabajar juntos surgió de los maestros, se evidenciaba un corte entre el trabajo del aula y el día de visita del Museo. Sin embargo, con el paso del tiempo y el apoyo de la inspección, que otorgaron días para trabajar en conjunto, se fueron logrando mayores articulaciones que permitieron “aceitar” las propuestas de trabajo.

Las siguientes citas dan cuenta del proceso:

“Por ahí nosotros esperamos mucho de este proyecto. Y no depende de nosotros sino de una articulación con otra institución que tiene otros recursos, otros hábitos; eso por ahí juega mucho en contra, esperar del otro una respuesta determinada, pero tiene que ver justamente con conocerse, con un conocer al otro con quien estamos interactuando. Creo que este conocimiento se va dando poco a poco, va limando estas sensaciones que tiene uno a veces de querer avanzar, avanzar y encontrarse con respuestas no esperadas o con no respuestas”(Entrevista a educador del Museo).

“Bueno el proceso es como diferente con cada uno, hay algunos que han podido sostener el trabajo entre encuentro y encuentro y nos juntamos a acordar después de cada encuentro, y viene como bien enganchado. Con otros tenemos que acordar más todavía (...) En algunos casos con los cambios permanentes de docentes que ha habido nos ha costado sostener una secuencia, pero también lo estamos revisando” (Educador del Museo en una reunión entre docentes y área educativa del Museo).

“Para nosotros sería como fundamental que el trabajo de ustedes no nos quede descolgado en ese día, sino que forme parte del proyecto. En eso queremos arrancar con esta idea el año que viene, que ese día sea como un apoyo en nuestras tareas y para ustedes también. Sería como englobarlo”
(Un docente en una reunión entre docentes y área educativa del Museo)

La interacción va tomando fluidez y logrando objetivos comunes. Además de tener en cuenta las actividades que se proponen para que realicen los alumnos en cada espacio educativo (la escuela o el Museo) es también importante pensar en espacios que se han encontrado para difundir o compartir las distintas miradas sobre dichas actividades⁶⁹; porque al hacerlo construyen una *memoria colectiva y un conocimiento compartido* (Mercer, 1997) y en ese intercambio se construyen significados en conjunto.

Se destaca la presentación de los profesionales de ambas instituciones en congresos y publicaciones sobre esta experiencia y se considera como novedosa la participación como pares en encuentros de pedagogía.

“Para mí que soy maestro nomás, que estoy tan lejos de todo y aislado, me parece muy importante poder compartir la mesa con la gente del Museo y contar lo que nos pasa”

“Para nosotros es muy importante que el maestro este en el panel porque es la forma de garantizar un ida y vuelta en todo sentido, sobre todo de que el saber lo construimos juntos cada uno con sus aportes” (Un de los maestros y un educador al presentarse en un encuentro de educación y museos en el Palacio Ferreira, octubre de 2011)

Esta interacción que va creciendo con los maestros también va creciendo con los alumnos y las comunidades que reconocen el espacio de apertura en *las experiencias educativas emergentes*, como la presentación

⁶⁹Tanto docentes como trabajadores del Museo han presentado en encuentros de formación la experiencia, esto llevo implícito una reflexión teórica para la recuperación de los saberes de la práctica puestos en juego.

del grupo *Querencia Serrana* en el encuentro de orquestas sociales⁷⁰. En ésta, una abuela agradece pública y espontáneamente al Museo la posibilidad de estar contando su historia y también de volver a vender sus tejidos.

La participación de la comunidad empieza a delinear también los contenidos a abordar y es en ese contexto comunicativo que profesores, guías y alumnos, como interlocutores, consiguen trascender un objeto. Si bien es cierto que la responsabilidad es distinta, en torno al proceso comunicativo de cada uno de estos actores, es necesario tener en cuenta los objetivos de la comunicación educativa, para garantizar que los alumnos puedan apropiarse y sean cada vez más capaces de participar en la construcción de conocimientos. Sin embargo, esta participación de la comunidad también empieza a interpelar de diferentes maneras a maestros y al personal del Museo. Se comienzan a escindir las actividades didácticas de aquellas que son vistas por los docentes como “políticas”, plasmando diferentes canales de comunicación que a veces confrontan a maestros con educadores del Museo.

Por momentos, este diálogo entre escuelas y museo se consolida a través de los encuentros organizados; se articulan para ofrecer situaciones didácticas creativas que se relacionan y se complementan aprovechando el potencial educativo de ambos espacios. Por otros momentos, se interrumpen las acciones que se desprenden hacia la comunidad, ya que no son comprendidas por los maestros como parte de la actividad y expresan “*no querer hacer política*”. En este sentido, por ejemplo, el apoyo prestado en los talleres sobre el derecho a la tierra o el de producción agrícola familiar, es brindado a modo de colaboración, sin comprenderlos como una alternativa a la problemática local, en tanto acciones

⁷⁰ El encuentro de orquestas sociales se organiza en el marco del programa de la Universidad Nacional de Córdoba “Unidos por la música”. En él participan diferentes orquestas infantiles y juveniles de diferentes sectores sociales. La invitación a participar con las escuelas del circuito “Querencia Serrana” se vuelve un reconocimiento al esfuerzo y a las capacidades musicales adquiridas por la comunidad rural a lo largo del trabajo realizado junto a los músicos José Luis Aguirre y Susana Freisz como talleristas del programa: *Museo y escuelas rurales, un ida y vuelta, un espacio para aprender a valorar nuestro Patrimonio*”.

posibilitadoras de cambio. Sin embargo, estas acciones son construidas como demandas, también como forma de generación de conocimiento. Se presentan como herramienta de cambio para la comunidad, al encontrar en ellas una alternativa a su situación, un modo de encontrar un principio de cambio.

Surgen así algunas expresiones como:

“Yo antes vivía de la lana, el tejido, después dejé porque me pedían factura y todo eso, pero ahora con todo esto me dan ganas de volver a empezar” (Madre de un alumno).

Por otro lado, el diseño de las visitas pone de manifiesto flexibilidad por parte del Museo y de las escuelas para escuchar las demandas de la población y articular desde lo curricular los proyectos a trabajar con el Museo. Así surgió la división en circuitos (explicados en el capítulo anterior) según los intereses de trabajo.

1.3.2. Interacciones y normas

En este proceso de intercambio realizado se han provocado algunos cambios en relación a los modos de estar en el Museo, pero también en las escuelas. En los primeros encuentros en ambas instituciones se evidenciaba cierta tensión en relación a qué se puede hacer y que no, en uno u otro espacio. Varios aspectos debieron acomodarse para lograr la comprensión de las normas o pautas que caracterizaban un día compartido.

Al conjugarse en una misma situación educativa diferentes educadores (maestros y profesionales del Museo) con diferentes expectativas, matrices de aprendizajes y modalidades, fue necesario trabajar sobre el sentido de las normas que caracterizaban un encuentro y el porqué de ellas. ¿Quién organiza, decide, propone la actividad en una actividad acordada en conjunto, pero desarrollada por el Museo en el contexto escolar?, ¿Qué lugar ocupa, en el desarrollo de un día de trabajo compartido, cada uno de los actores?, ¿Quién legitima o no aquello que sucede en ese espacio como conocimiento socialmente significativo? ¿Cómo se apropian de la

institución museo más allá del vínculo establecido con el personal que mensualmente visita la escuela?, ¿Cómo se aprende a estar en cada espacio de acuerdo a lo establecido por las normas de cada uno?, ¿Cómo se consensuan los contenidos a trabajar?, ¿Cómo se resuelven las tensiones de intereses, por ejemplo cuando el Museo busca recuperar saberes locales y regionalismos y los docentes persiguen como objetivo un lenguaje formal y académico?

En un encuentro de trabajo compartido entre adultos en el circuito “Querencia Serrana” se evidencian estas diferencias:

Profe de música: *“El otro día con los chicos de la otra escuela y los profes nos pusimos a pensar que para hacer las canciones vamos a pensar en todos los lugares de la zona, en las palabras que son bien de ellos, de acá y que no se dicen casi en otro lugar como por ejemplo chuncano, redondura, por ejemplo, es mucho más bonita que redondo y acá la usan mucho y...”*

Docente: *“Disculpame, pero acá en mi escuela los chicos hablan bien, no se permiten esas palabras” (Notas de registro de un encuentro en la escuela).*

Podríamos afirmar que a medida que creció la confianza entre los adultos a cargo del proyecto de articulación, fue aumentando la participación de todos y construyéndose un sentido compartido de los conocimientos en juego. También de la apropiación de estas instituciones públicas. Si retomamos a Leave y Wenger (2003), diríamos que se fue disolviendo esta dicotomía a partir de una experiencia compartida, logrando la comprensión de las distintas formas de estar y apropiarse de los usos de estas instituciones educativas; uniendo las experiencias corporales con las intelectuales en diferentes situaciones *emergentes*. En estos aprendizajes, la combinación de lenguajes da cuenta de aquello que

Bedford (2009)⁷¹ llama “*comprensión somática*”, es decir, comprender la experiencia de manera física y pre lingüística como medio para aprender, apoyado en *la resonancia y el asombro*, es decir, por un lado evocar una sensación de fuerzas culturales complejas y a su vez provocar, con el asombro, sensación particular y fascinante de la energía que produce el aprender.

La incorporación de relatos de lugareños, la vivencia de prácticas culturales en casas de familia por maestros, alumnos y el personal del Museo conjugan estas dimensiones, como lo fue por ejemplo el compartir la práctica de la techa y la siguiente producción literaria de una canción que marcó la aceptación de otros saberes en la escuela.

En ese sentido las palabras “no permitidas” por los docentes fueron cobrando otra valoración por parte de ellos, lo que logró plasmarse en diferentes experiencias como en la presentación del CD con letras propias o basadas en la vida cotidiana del lugar.

Como lo explicitan tanto docentes como trabajadores del Museo, este aprendizaje es un proceso permanente que año a año va teniendo sus modificaciones y que es propio de una construcción conjunta, por el hecho de participar colectivamente. En las siguientes expresiones se relata este proceso:

“Pero por ahí, para trabajar algunas cosas es necesario juntarse, nosotros vivimos en proceso, tuvimos discusiones, revisiones, ¿Qué pasó acá? ¿Y acá? ¿Y en este encuentro?. Tuvimos también distintos puntos de vista y tuvimos que arreglarlos hasta que entre todos nos sentamos acá y dijimos bueno, ¿Hasta dónde llegamos?, ¿Cómo avanzamos?. Y tendríamos que hacer una especie de taller, que nos juntáramos a ver bien todos los pormenores (Un docente en una reunión de trabajo).

“También sentimos que fue necesario dar una vuelta de tuerca como para decir bueno, llegamos a fin de año y realmente hace falta una revisión más

⁷¹ Bedford, Leslie: “*Trabajar en el modo subjuntivo*” en *La aportación educativa de los museos a la sociedad*, Museo de Arte de Ponce, Puerto Rico. Recuperado de: http://fannyrabel.weebly.com/uploads/5/0/9/4/5094640/symposium_publication_map_nuria_sadurni.pdf

de fondo, porque nos parece que hay muchas cosas que son necesarias revisar, internamente también nosotros” (Trabajador del área educativa del Museo).

La relación entre construcción de las normas y las interacciones es una preocupación especial para el Museo. Esto se relaciona con el objetivo de revertir el preconceito que se tiene de estas instituciones para los docentes y alumnos, por eso se plantea como un eje a revisar la manera en que se trazan las prohibiciones y los permisos, como así también el lugar para preguntar, tocar, manipular.

A lo largo de las jornadas compartidas, estas miradas se fueron flexibilizando. Los silencios de los niños fue donde más énfasis se puso en los encuentros, ya que los trabajadores del Museo y los docentes parecían comprenderlos de diversa manera en los primeros episodios observados. Mientras se desarrollaba el encuentro, los docentes naturalizaban un silencio por parte de los alumnos, que no era requerido por el personal del Museo, quienes manifiestan la necesidad de que hablen, pregunten, se expresen; mientras que para los primeros éstos se interpretaban como la *forma de ser del serrano*, pero también parecían responder al modelo comunicativo entablado en las escuelas. Sin embargo, si se toman en cuenta los talleres de oralidad compartidos, es posible afirmar que la participación fue aumentando e incluso causando sorpresa. Una maestra expresa en relación a esto:

“Yo no puedo creerlo, me acuerdo cuando empezamos con los talleres junto a ustedes y los narradores, no arrancaban palabras, y ahora están acá guiando la murga cuentera, es maravilloso, me emociona” (Nota de campo, septiembre 2011).

Este pasaje de los preconceitos más habituales en torno a la relación con el Museo, a la comprensión de éste como un espacio para la toma de decisión, la discusión, la producción y el ejercicio de ciudadanía, es un proceso que requiere de una reflexión continua. En ese sentido, se buscan generar actividades educativas que permitan descubrir significados a

través del contacto directo con los objetos, pero también con otros tipos de recursos, no limitándose a dar una mera información por parte de los educadores sino dando lugar a las voces de las comunidades y alumnos. En el marco del proyecto estudiado, implica pensar el encuentro entre la escuela y el Museo más allá de los *encuentros*, atendiendo a cómo se concatenan éstos con las *experiencias educativas emergentes*.

Sin perder de vista cómo se concibe el aprendizaje y la construcción del conocimiento en ambas situaciones, es necesario acordar y explicitar las reglas de participación (Mercer, 1997) entre todos los actores implicados. Para ello es necesario garantizar una explicación acerca del por qué de algunas pautas, de acuerdo al lugar donde se desarrollen las actividades, evitando la exclusión y la distancia entre los educadores y los otros actores.

Esto supone basarse en el diálogo y en la posibilidad de trabajar cada vez más con la comunidad en vez de para la comunidad; según los responsables del área educación del Museo, esto es definido como una política de la institución.

1.3.3. El lugar del diálogo en la enseñanza.

Esta dimensión permite articular todas las demás. La idea de diálogo se basa en el reconocimiento de la horizontalidad de los saberes, sin desconocer por ellos las asimetrías que existen en torno a un conocimiento. Supone considerar cómo pueden circular en una situación educativa las palabras y lecturas de la realidad de todos los actores implicados. Parafraseando a Paulo Freire, atender qué lugar explícito tiene la concepción de que *todos enseñamos algo, pero también todos aprendemos algo*. En esta investigación, que analiza las experiencias educativas que surgen de un proyecto de articulación entre el Museo y las escuelas, basado en el aprendizaje y las identidades culturales, cabe pensar también cómo se construye el diálogo intercultural. Exige estar alerta a cómo se construye el saber, revisando si en las situaciones

propuestas existe una interacción equitativa de los representantes de diversas culturas (maestros, alumnos, comunidad, museo) y si efectivamente se logra la generación de expresiones culturales compartidas por medio del diálogo y respeto mutuo dando lugar a las diferentes epistemologías locales.

Pensar el diálogo en la enseñanza en el marco de este proyecto requiere entonces de analizar varias aristas del mismo. Por un lado, cómo se desarrolla éste entre maestros y Museo; por otro lado, entre el Museo, las escuelas y las comunidades; y por último la interacción que se da entre los alumnos y educadores implicados directamente en el proceso de enseñanza propuesto desde esta articulación.

En relación al primer punto podríamos decir que el Museo y la escuela han tenido que revisar su carga como “instituciones portadoras y legitimadoras de un saber”, para reformular sus modelos de transmisión, la revisión de valores y actitudes para poder diseñar estrategias y mecanismos de intervención que favorezcan la superación de injusticias y estereotipos.

En esta misma línea de pensamiento, Bourdieu (1979) reconoce el proceso museológico, junto a otros procesos culturales, como creador de distinciones culturales que aseguran y legitiman formas de poder y control enraizadas en desigualdades sociales.

Para que esta concepción de museo se considere válida, se haga propia, es necesario superar el entendimiento del museo como una institución encargada de la protección de objetos. Es indispensable comprenderlos como campo de representaciones y entenderlos como procesos o “lugar de vida y de alternativas para lo nuevo”⁷². Esto lleva a pensar cómo se incluyen en las narrativas del museo las voces de los actores, revelando las disputas en torno al patrimonio y también incluyendo estas voces para contextualizar los objetos que exhibe y que son compartidas en la actualidad con los lugareños.

⁷² Souza Reis, Amelia. *Curso Pedagogía Crítica de Museos* del programa Museos y Aproximaciones a una Pedagogía Crítica del Patrimonio. De la U.N.C. Año 2013-2014.

Para los docentes implicó revisar sus concepciones acerca de patrimonio, museo e identidad.

Los talleres realizados como capacitación conjunta han permitido movilizar algunas estructuras rígidas ligadas a la idea de tradición como perpetuidad o reproducción acrítica de prácticas culturales y poner en revisión el sentido de patrimonio a la hora de plantear qué contenido recortar desde la escuela.

En un taller interno entre los docentes y trabajadores del Museo surge la discusión acerca de qué considerar patrimonio:

Maestro: “Yo creo que es delicado porque no hay filtros, los chicos están empapados de otras músicas y hay muchos cambios, y se adquieren patrimonios que dejan de ser rurales, y eso tiene que ver con el progreso, la evolución”

Maestro 1: “Hay que preguntarse muchas cosas ¿Qué patrimonio queremos defender?, ¿Cuándo fue construido?, ¿Qué respetamos, lo de antes o lo de ahora?, ¿Por qué ellos trabajan una murga si no es lo propio de las sierras?”

Maestro 2: “Yo le pondría un juicio crítico a lo patrimonial “rancho”, tenemos influencia de lo nuevo y es parte del patrimonio, ¿Qué define que el rancho sea patrimonio y la casa rosada nueva del empresario no?”

Maestro 1: “Yo no lo opongo a progreso, el rancho evoluciona por el Chagas”

Maestro 3: “Pero el rancho es símbolo de pobreza”

Maestro 4: “No es lo que nos identifica”.

Estos relatos permiten mostrar el proceso de reflexión llevado adelante de manera conjunta, y favoreció interpelar las concepciones internalizadas de los docentes, tal vez fruto de una educación positivista que marcó su formación y caracterizó la enseñanza de la historia.

De la misma manera se tensionaron las concepciones sobre museo y esto posibilitó la posterior articulación curricular. Las reflexiones de los docentes dan cuenta de ese proceso:

“Para mí el trabajo con el Museo es más un aula taller que una experiencia de museo. Se perdió de vista la parte histórica y ahora se fue transformando el trabajo que hacíamos y con esto tenemos algunas dudas del trabajo con el Museo ¿no es solo lo histórico? Porque ahora es como que se ve más el compromiso social actual del Museo” (Maestro del circuito Querencia serrana)

“Es como que nosotros pensamos que, por ejemplo, lo de naturales lo tendríamos que haber seguido haciendo, porque si estábamos con ustedes trabajando la carpintería y también lo de forestación con el tema de la ley de bosque y esa problemática, si eso entra como contenido en ciencias naturales el enganche no se pierde. Y si a la vez no se pierden las leyendas del lugar, la historia oral del lugar en relación a la flora y la fauna, nosotros podemos abordar el área histórica y lo patrimonial sin que se pierda el trabajo de ustedes de encuentro a encuentro ni se corte nuestro trabajo del aula” (Otro maestro).

Estos encuentros entre educadores y el aval del Ministerio de Educación y de Inspección de la zona⁷³ no solo en el plano formal, permitieron avanzar en un proceso de construcción de significados acerca de cómo trabajar el *patrimonio* y las *identidades*. Éstos lograron materializarse en producciones colectivas que representan estos saberes compartidos, como la publicación de los diccionarios de flora y fauna autóctona que sirven de material de consulta para otros públicos escolares y no escolares.

En relación a la triangulación de intercambios entre docentes, comunidades y museo, ha sido un proceso de apertura desde los diversos sectores. Gradualmente se fueron sumando a los encuentros los familiares de los alumnos y comenzaron a apropiarse del Museo como un espacio propio, sin embargo esta participación queda ligada en muchos casos a la relación mediada por la escuela. En expresiones como la siguiente se

⁷³ El programa cuenta con la declaratoria de interés del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, tanto el trayecto de formación para los docentes en educación patrimonial como el desarrollo de las actividades.

evidencia cómo la relación de pertenencia al Museo queda ligada a la permanencia en la escuela.

Una alumna nos dice *“mi prima está muy triste porque desde que se cambió de escuela ya no tiene más museo”* y una mamá el día de la presentación del diccionario en el Museo nos pide: *“que este no sea el último encuentro en el año, mire que mi hija se egresa de sexto grado y queremos volver”*.

Estas expresiones reflejan el desafío aún pendiente de sentir al Museo como institución que les pertenece, como derecho social y cultural más allá de la relación Museo–escuela.

En los últimos años se comenzaron a presentar algunos indicios de que el Museo podría realizar sus acciones con cierta independencia de los maestros. Lejos de desconocerlos como referentes y nexos con la comunidad, se crearon situaciones en las que era necesario superar el horario y/o calendario escolar, como así también poder desarrollar acciones conjuntas de defensa del patrimonio por encima de las voluntades o posibilidades de los docentes. Un ejemplo de esto se evidencia en los talleres sobre defensa de la tierra, que se realizaron acompañados de la agrupación Vecinos Autoconvocados en la Defensa de la Tierra y el Ambiente, para asesorar a los lugareños sobre el saneamiento de títulos y el derecho de propiedad. Éstos se realizaron en la institución docente, con el apoyo de la inspección, mientras que otros se realizaron en la casa de algún lugareño porque los docentes no consideraban oportuno trabajar estos temas.

La participación en el segundo encuentro de orquestas sociales del programa universitario “Unidos por la música”, en el cual presentaban canciones del CD en el Pabellón Argentina junto a otras orquestas, también se llevó adelante entre el Museo y las familias.

En algunos casos los docentes acuerdan en que este proceso de articulación tiene que complementarse con otros proyectos sociales a cargo cada vez más de la comunidad, y apoyan o participan en algunas

actividades pero no en todas, como en el caso de la Biblioteca Popular que se está armando en dispensario de San Clemente y Paso de la Pampa.

Esto configura otra forma de comunicarse entre los diferentes actores. En una de las entrevistas una abuela expresa:

“A mí me gustó que se sostenga el trabajo en la escuelita y estoy muy contenta con el Museo, porque otros años como ser para los actos se hacía un actito y nada más, y venían los chicos solos y nosotros ni nos acercábamos a la escuela, y desde que están los del Museo me invitan. Y yo decía antes -cómo voy a ir si el maestro no nos invita-, entonces yo como abuela me siento feliz, sino me quedo sola allá en mi casa”.

En un contacto con Radio Universidad para promocionar la presentación del CD “Querencia Serrana”, hecho entre la escuela y los talleristas que acompañan al Museo, una integrante de la comunidad pone de manifiesto cómo viven esta relación:

“Yo quiero dar un agradecimiento muy especial a las maestras de cada una de las escuelas y a los chicos del Museo que siempre me han invitado a compartir todos los eventos que se hacen con las escuelas y eso es muy importante para nosotros” (Abuela de una comunidad).

En cuanto al diálogo entre educadores y alumnos, es más pertinente para pensar dentro de los *encuentros educativos*, ya que en las *experiencias educativas emergentes* el diálogo es más espontáneo. En ese sentido, pensar en el lugar que ocupan las preguntas mientras se desarrolla un contenido caracteriza también el modelo comunicativo constructivista que se busca sostener.

El contexto comunicativo que se plantea en los encuentros parece quitarle la función de control de lo que sabe el alumno, como respuesta esperada a las preguntas formuladas. Las preguntas se emplean como formas de ir guiando en la construcción de ese conocimiento que se transmite. Para esto se diseñan actividades que buscan orientar a los alumnos a través del diálogo, para la creación del sentido del guión

(cuando van al Museo) o de material (a producir en la escuela); construcción que no sólo se da por una respuesta verbal, sino también por la complementariedad de los elementos no verbales que componen la muestra.

En este sentido, la estructura de conversación de I.R.E. (Iniciación Respuesta Evaluación) (Mercer, 1997) se flexibiliza con la interacción de pares, empleando la pregunta como recurso para que los alumnos respondan con observaciones y atiendan a todos los elementos que componen la muestra y/o la situación didáctica, como la luminosidad, los sonidos, la textura, los colores, los sabores.

Tallerista del Museo: “¿Qué les parece?, ¿Por qué esta cama será tan alta?”

Alumno: “Porque si es baja la pueden alcanzar los bichos”.

No obstante, esta intención que se pone de manifiesto en los decires de los educadores, suelen contradecirse con la práctica, volviendo al modelo mecánico de comunicación. Es decir, realizando preguntas que contienen la respuesta esperada, o dando pistas para conseguir la respuesta que se espera y poder avanzar en el proyecto.

Tallerista del Museo: “¿Qué les parece que le damos nosotros al caballo?”

Alumno: “Comida”

Alumna: “Agua”

Tallerista del Museo: “Si pero hay otra cosa más importante”

Maestra: “Afe...”

Alumnos: “¡Afecto!”

También se emplean preguntas que permiten establecer relaciones, invitar a la elaboración o reflexión de una idea a través de la justificación, acercándose cada vez más a un modelo comunicativo que consiga sostener conversaciones exploratorias⁷⁴.

⁷⁴Mercer(1997) hace referencia a las conversaciones exploratorias como aquellas que permiten, a través de la justificación, el cuestionamiento y la crítica constructiva, la construcción de conocimientos de manera cooperativa. En estas conversaciones el conocimiento se justifica y por lo tanto se progresa hacia un acuerdo conjunto que no se da por acumulación ni repeticiones sino por elaboraciones que implican escuchar los diferentes puntos de vistas de los pares.

Este extracto de uno de los encuentros para armar la presentación del CD representa el tipo conversación que permite participar, argumentar y acordar de manera más dialógica:

Tallerista del Museo: “¿Cómo harían ustedes para presentar el CD?, ¿Dónde?, ¿Cómo?”

Alumnos: “¡En las Patronales, en el Museo, en el teatro! ¡En la Villa [General Belgrano] en Córdoba!”

Tallerista del Museo: “¿Y cómo nos organizamos para saber a quién pedimos permiso, por ejemplo en las Patronales?”

Alumnos: “Al abuelo del Emi, lo podemos buscar (...)”

Tallerista del Museo: “Bueno, vamos a repartirnos los lugares y los papás y mamás los ayudan en la Villa, en la Patronales y nosotros vemos dónde puede ser en Córdoba y en el Museo sí. ¿Pero cómo se imaginan que podemos presentar las canciones?”

Profe de música: “Cuando uno presenta un disco además de cantar hace otras cosas, como por ejemplo cómo les gustaría contar la canción “en el campo los animales”?”

Alumnos: “Con títeres que lo muestren”

Mamá: “Que hagan lo que la canción dice”

(Se discute cómo y que representarían en grupo de alumnos).

Considerar el diálogo como una relación que puede atrapar a los participantes y flexibilizar el rumbo de lo que se “pre” diseña desde la enseñanza, permite preservar una forma dialógica y exige respuestas activas y creadoras de parte de todos los implicados, pero sobretodo revisar las matrices de aprendizajes de los educadores.

1.3.4. El uso del tiempo y del espacio

El tiempo y el espacio asignan a las prácticas educativas características que las hacen singulares. “Las prácticas se constituyen en un tiempo y un espacio socialmente construidos. Los cuerpos/sujetos se comportan,

actúan también en tiempos y espacios constituidos” (Milstein y Mendes, 1999: 23).

En relación a estas dimensiones podría afirmarse, coincidiendo con Milstein y Mendes (1999), que los sujetos corporizan significados en relación al tiempo y el espacio. Esto, por consiguiente, los lleva a actuar de cierta manera según el contexto educativo.

Desde esta perspectiva, interesa atender a estas variables en relación a cómo inciden en las prácticas que se desarrollan durante las visitas.

¿Cómo se distribuyen los tiempos de cada actividad dentro del Museo?, ¿Cómo se vivencia el tiempo que transcurre entre visita y visita?, ¿Qué relaciones favorece el espacio?, ¿Qué implicancias tienen estas variables en relación a los “modos de estar” en el Museo o en la escuela?.

A lo largo de la puesta en marcha del proyecto, el tiempo y el espacio van relajándose. Tanto la estructuración del cotidiano escolar como el uso de los espacios de este contexto y del Museo son diferentes a los habituales.

Las distancias y el espacio geográfico, el trasladarse de una escuela a otra (con todos los imprevistos que esto implica), otorga cierta flexibilidad al horario escolar, el recibir profesionales que vienen de lejos permite extender la jornada y variar rutinas fijas que suelen organizar la jornada escolar. La necesidad de trabajar con los distintos lenguajes, de conocer lugares que nombran los alumnos, el contexto natural que permite identificar saberes de plantas in situ, ayudan a explorar el espacio de otra manera, a romper la organización por bancos según el grado y ponerse en círculo para poder mirarse y escucharse. Ello favorece la comunicación, también permite otro uso del aula que, además de ser centro de dictado de clases, adquiere otras múltiples funciones tal vez inimaginadas, como por ejemplo volverse un estudio de grabación.

El encuentro de todo un día en el Museo también permite vivirlo de otra manera, usar las dependencias con autonomía y confianza, poder jugar, acudir a cualquier profesional del mismo para ayuda, comer o pasar en él

un día en familia, compartir canciones, saberes y sabores; ello ayuda a materializar las prácticas con otro sentido al usual.

El aprovechamiento del tiempo y el espacio permiten apropiarse de las nuevas formas de comportarse en ambos lugares, (escuela y Museo), el desafío quizás esté en poder recrear este uso en las otras instituciones que no están mediadas por esta relación intensa.

1.3.5. El lugar del contenido

Al tratarse de un proyecto educativo interesa analizar qué relación se establece con el conocimiento que se transmite y de qué manera éste se presenta a través de las actividades que se proponen a los alumnos y cómo los maestros se apropian del museo como *medio didáctico*.

Para profundizar en esta dimensión parece importante atender ¿qué conocimientos son reconocidos como válidos? y ¿cómo se construyen éstos atendiendo a las lógicas de producción de los museos y las escuelas?.

Si los museos ofrecen otras posibilidades para comprender las prácticas que acompañaron el uso y la producción de un objeto, importa destacar ¿de qué manera se construye ese guión?, ¿cómo se muestran las continuidades y cambios de esas prácticas?, tanto en el museo, donde los objetos que se exhiben son de uso actual y pueden dar cuenta de un devenir en su uso, como en la escuela, encargada de recortar y desarrollar un proyecto curricular.

Si el contenido en juego es el patrimonio local y se busca la manera de comprenderlo como un territorio en disputa, con intereses que responden a lógicas diferentes según los significados que se le otorgan, importa pensar en el rol que los educadores pueden tener para que esa elección sea consciente y no fruto de imposiciones que se desprenden de procesos

culturales más complejos como es el del consumo, la hibridación cultural⁷⁵ y la colonización del saber.

Una discusión importante se plantea en torno a esto en uno de los talleres donde los maestros discuten acerca si es posible reconocer el rap como música de esta zona, como su patrimonio, si “*hay que aceptarlo porque la comunidad está cambiando*” o si es necesario “*filtrar estas elecciones porque no son tales, sino impuestas*”. En las secuencias de discusiones teóricas y prácticas sobre *patrimonio*, se acuerda en enseñar el rap, los orígenes, instalar la pregunta de por qué lo escuchamos, realizar actividades en las que ellos elijan qué los identifica y por qué, y a partir de allí poder trabajar un rap con sus propios saberes.

De este contexto surge “el rap de los caballos”, producción colectiva que permite conjugar las diferentes visiones y elecciones pero sin perder la mirada crítica y el dinamismo que caracteriza al *patrimonio* y a las *identidades*.

Este proceso de selección de contenidos lleva intrínsecamente el desmenuzamiento de las formas de enseñanza que los educadores de ambos espacios han tenido, e incluso lleva a revisar los propios modos de aprender. Repensar las huellas de nuestra formación como docentes en la cual se han ocultado o negado el valor de las epistemologías locales.

En este sentido, es posible pensar cómo se conjugan en esta trama de escuelas y museo los saberes de la comunidad, sin rechazar ni oponer al saber académico o legitimado como tal con los conocimientos locales.

La producción del diccionario de flora y fauna nativa pone en relieve un proceso de discusión e incorporación de los saberes que la comunidad tiene, y que se tensionan con la implicancia de crear ese tipo de texto para que cumpla la función social de todo diccionario, es decir, pueda ser

⁷⁵Concepto que emplea GarcíaCanclini para definir a las multiplicidades de individuos, grupos, clases, tribus, naciones, nacionalidades, culturas, etc., que forman las sociedades humanas actuales y que modifican la manera de entender las identidades, diferencias culturales, desigualdades y la manera de pensar lo local-global y la colonización-descolonización.

fuentes de consulta por otros que no saben acerca de una planta y que tenga la rigurosidad necesaria para informar.

La exploración de estos textos, los modos de comunicar y el contenido trabajado permiten aventurar que es posible articular los conocimientos sin desprestigiar ninguno. A pesar de las contradicciones que se cuelan en estas experiencias, aún cuando se busca enseñar desde una perspectiva crítica, se visualiza la posibilidad de interpelar la manera en que el conocer es instalado hegemónicamente, encubriendo otras realidades que no son individuales, sino propias de un colectivo que comparte dichos saberes.

Desde esta perspectiva es imprescindible atender al papel social que juegan estas instituciones culturales en la modernización de la sociedad.

El Museo, revestido simbólicamente como templo de saber, cede un espacio a la materialización de otras producciones, replanteando así el lugar que ocupa el conocimiento y brindando la posibilidad de que un público escolar participe en él. Su investidura (de ser museo) le imprime legitimidad acerca del conocimiento que se transmite y legitima en este intercambio con voces nuevas.

El Museo también se interpela a sí mismo en relación a cómo incluir en su investigación y exhibición la información de los lugareños, que posibilitan la identificación geográfica de los antiguos puestos y permiten reconstruir una memoria cartográfica particular, a partir de nombres que dan cuenta de mano de obra esclavizada negra en la región, como *la Cuesta del Moro*, *Arroyo Los Morenos*, *Paraje Las Mulatas*. Son datos claves en la decisión del Museo de revisar sus prácticas en torno a las memorias invisibilizadas en su guión histórico y museográfico al definirse como “sitio de memoria de la esclavitud”.

En relación a la construcción del conocimiento, otro aspecto a tener en cuenta es cómo se han desarrollado proyectos dentro del programa general, atendiendo las necesidades de cada comunidad. En cada circuito de trabajo (“Querencia Serrana” y “Ventana a la Sierra”) se favorece que el conocimiento se presente de modo singular según los saberes y las experiencias previas de cada grupo. Lejos de pretender una relación lineal

con el conocimiento, se denota la búsqueda de una significación de lo que se enseña en función de una historia común por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal y viceversa (Edwards, 1997). En este sentido, podría afirmarse que con esta propuesta se busca establecer con el conocimiento *una relación de interioridad*. Así define Verónica Edwards (1997) a la relación que se da con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él. Es decir, cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto y éste debe referirse a sí mismo, plantear su punto de vista; en otras palabras requiere de la elaboración por parte de quien aprende para poder apropiarse de él.

Esta forma de presentación del conocimiento, que se diseña en las situaciones educativas, pareciera pretender alcanzar lo que esta autora define como *conocimiento situacional*.

La vida cotidiana también va ganando lugar en los procesos educativos, no sólo como portadora de conocimientos prácticos, sino como reflejo de las tensiones entre lo que se propone como saber teórico y aquello que se vivencia fuera de la escuela y que muchas veces revela contradicciones entre el patrimonio como derecho social y la vulneración del mismo. Desde esta perspectiva, algunas *experiencias educativas emergentes* posibilitaron que esos conocimientos se difundieran de la mano de autores reconocidos como Luis María Pescetti o José Luis Aguirre⁷⁶.

Rescatar las voces de los alumnos y de la comunidad en distintos formatos como canciones, muestras, diccionarios, escritos por otros, implica reconocer en la interculturalidad la posibilidad de crear vínculos que acepten al otro sin que esto implique la indiferencia ante las desigualdades y las injusticias.

_ 1.3.6. La Participación

⁷⁶Pescetti es humorista, cantautor y escritor de literatura infantil, reconocido y premiado por sus publicaciones de C.D y Libros. José Luis Aguirre es músico popular con una reconocida trayectoria en el folclore.

Esta dimensión cobra especial significado en el análisis de este proyecto de investigación: “*El vínculo entre museo y escuela. Un territorio fértil para aprendizajes e identidades*”; ya que atraviesa las diferentes aristas del mismo: el tipo de investigación, el proyecto que articula las dos instituciones en juego, el vínculo con el diálogo en la enseñanza, las concepciones acerca de la educación patrimonial.

Si la educación es concebida como actividad política y se reconoce el papel de los museos y escuelas en la construcción de la ciudadanía, ello implica pensar *la participación* como herramienta para contribuir a dicha construcción. Esta concepción política implica la posibilidad de ejercer los derechos que tienen un carácter intrínseco a las personas y, como tal, son necesarios de ser tenidos en cuenta en el diseño e implementación de políticas sociales y educativas.

En el marco de este proyecto, *la participación* atraviesa todos los encuentros y adquiere diferentes matices según se trate de una participación pensada desde *los encuentros/talleres* o más espontánea en las *experiencias emergentes* o situaciones compartidas en los contextos familiares. La participación también excede lo estrictamente curricular y se expresa como cada vez más necesaria en el proceso de articulación entre la comunidad y los educadores.

Interesa rescatar algunas características de esta dimensión planteadas por Paulín (2012)⁷⁷ como por ejemplo: 1) *la participación como derecho a ser escuchado*, 2) *como necesaria para el pleno desarrollo psicosocial del niño*, 3) *como fortalecimiento y protección de los niños, niñas y adolescentes ante situaciones de vulneración de derechos* y, por último, 4) *como componente de la educación para la democracia y el ejercicio de ciudadanía*.

⁷⁷Paulín Horacio (2012) *Niñas, niños y adolescentes en el ejercicio de la ciudadanía. El derecho a participar en el sistema de protección integral de los derechos de niños y niñas y adolescentes. Recorridos y perspectivas del Estado y la sociedad civil*. Capítulo 3 (pp 60-79) Editado en PROED - Programa de Educación a Distancia Secretaría de Asuntos Académicos Universidad Nacional de Córdoba disponible en: <http://www.saa.unc.edu.ar/programas-saa/proed>

En relación a los dos primeros aspectos (*la participación como derecho a ser escuchado y como necesaria para el pleno desarrollo psicosocial del niño*), la participación es entendida como un proceso inacabado que se aprende junto a otros, que ayuda a establecer lazos y, por lo tanto, favorece el desarrollo de las capacidades de los sujetos. En las actividades observadas, a medida que los alumnos van cobrando confianza van animándose a proponer, a decidir y compartir sus experiencias, sus saberes, denotando compromiso en las intervenciones, reconociéndose como protagonistas de estas propuestas y como parte de un proyecto mancomunado. Esto les permite ir ganando autonomía y a la vez reconocerse como otro autorizado por quienes promueven estos espacios.

Al conversar con un alumno sobre las experiencias de trabajo con el Museo expresa:

“A mí me gustó cuando estuvimos todos juntos y cuando va el Museo a la escuela, ahí estamos todos juntos y compartimos cosas, como cuando vino el Mati e hicimos una murga, compartíamos los instrumentos y fuimos a Córdoba a cantar y eso fue muy importante para mí porque nunca había cantado en un escenario”⁷⁸.

En relación a la tercera característica (*como fortalecimiento y protección de los niños, niñas y adolescentes ante situaciones de vulneración de derechos*) permite pensar en la necesidad de garantizar desde las instituciones educativas el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos. Nos lleva a considerar la posibilidad de atender qué pasa con estos niños que viven espacios de participación en el marco de estas *experiencias educativas* mientras que en su vida cotidiana sienten los derechos vulnerados. ¿Cómo se propicia entonces que los niños que de día intercambian conocimientos acerca de su patrimonio, por la noche enfrenten situaciones de violencia cuando les toca desalambrar su propio terreno por desalojo?, ¿Es posible reducir la distancia entre esos derechos intrínsecos y la vigencia de prácticas tan antagónicas?.

⁷⁸Se refiere al día que presentaron su canción con la murga Agarrate Catalina en el Teatro San Martín.

Si bien el sólo hecho de poder participar en estos espacios no alcanza para disminuir la brecha entre estas prácticas, promueve para el fortalecimiento personal y también colectivo al poder hacer la denuncia de estas injusticias junto a otros sujetos e instituciones⁷⁹ con más posibilidades de empoderamiento sobre los derechos, como son los cantantes y escritores que gozan de cierto reconocimiento y por qué no de investigadores, que puedan denunciar estas violaciones.

En relación a la última dimensión de la participación (*como componente de la educación para la democracia y el ejercicio de ciudadanía*), la apertura de la biblioteca en el dispensario de las comunidades puede analizarse como un hecho que se vive en los lugareños como el surgimiento de un sentimiento de esperanza, de capacidades y recursos para empezar a organizarse y atender su situación de vida, asumiendo un compromiso que ayude a la transformación del lugar. En el primer *encuentro/taller* armado de la biblioteca se relatan varios episodios de derechos vulnerados y la posibilidad de organizarse desde este nuevo espacio que los convoca para actuar como un colectivo.

“Esta bueno un espacio que se genere fuera de la escuela, que nos convoque a todos y también sea un lugar donde se puedan encontrar los chicos pero también los grandes, que puedan tener todas sus inquietudes, puedan buscar información, o por ahí tener una idea. Tenemos este problema en la zona, a ver nos pongamos a buscar información, qué opinión tiene cada uno, cómo podemos resolver esto, se me ocurre a mí” (Maestro de la escuela).

“Hay que unirse, porque los patrones no lo quieren ver pero a ellos les gusta que nosotros vayamos y le limpiemos el piso, no les importa lo que nos pasa a nosotros. No tenemos derecho a expresar lo que nos pasa, porque a ellos no les interesa si mañana ella está enferma o si le duele el pie, a ellos

⁷⁹ Cabe destacar que el Museo presentó una nota con el apoyo de Secretaría de Cultura de la Nación pidiendo el apoyo a las familias en situación de desalojo, acompañó en la apertura de expedientes para la liberación del camino público, cerrado por una tranquera y que los talleristas ligados al proyecto denunciaron estas situaciones en diferentes medios de comunicación y espacios públicos.

les interesa que vos vayas y le limpies la casa. (...) nos tenemos que sublevar, la fuerza hace” (Mamá de una de las comunidades).

. “Me quedé así (sorprendida) cuando abrieron ese negocio, y dije “qué estoy haciendo, qué estoy haciendo”, pusieron venta de agua caliente y yo pensé: “vos que estás dormida, ¿en dónde vivís, en otro lugar?”, porque la señora me lo vive diciendo, “no te duermas, va a venir otro te va a invadir, te va a quitar lo tuyo”. Y ¿qué pasó?, ahora venden artesanías y tienen un proyecto de un comedor, y nosotros nos hemos quedado así cruzadita de manos. Y digo, ¿gente de afuera va a venir a explotar lo nuestro? cuando nosotros lo podemos hacer” (Mamá de la comunidad).

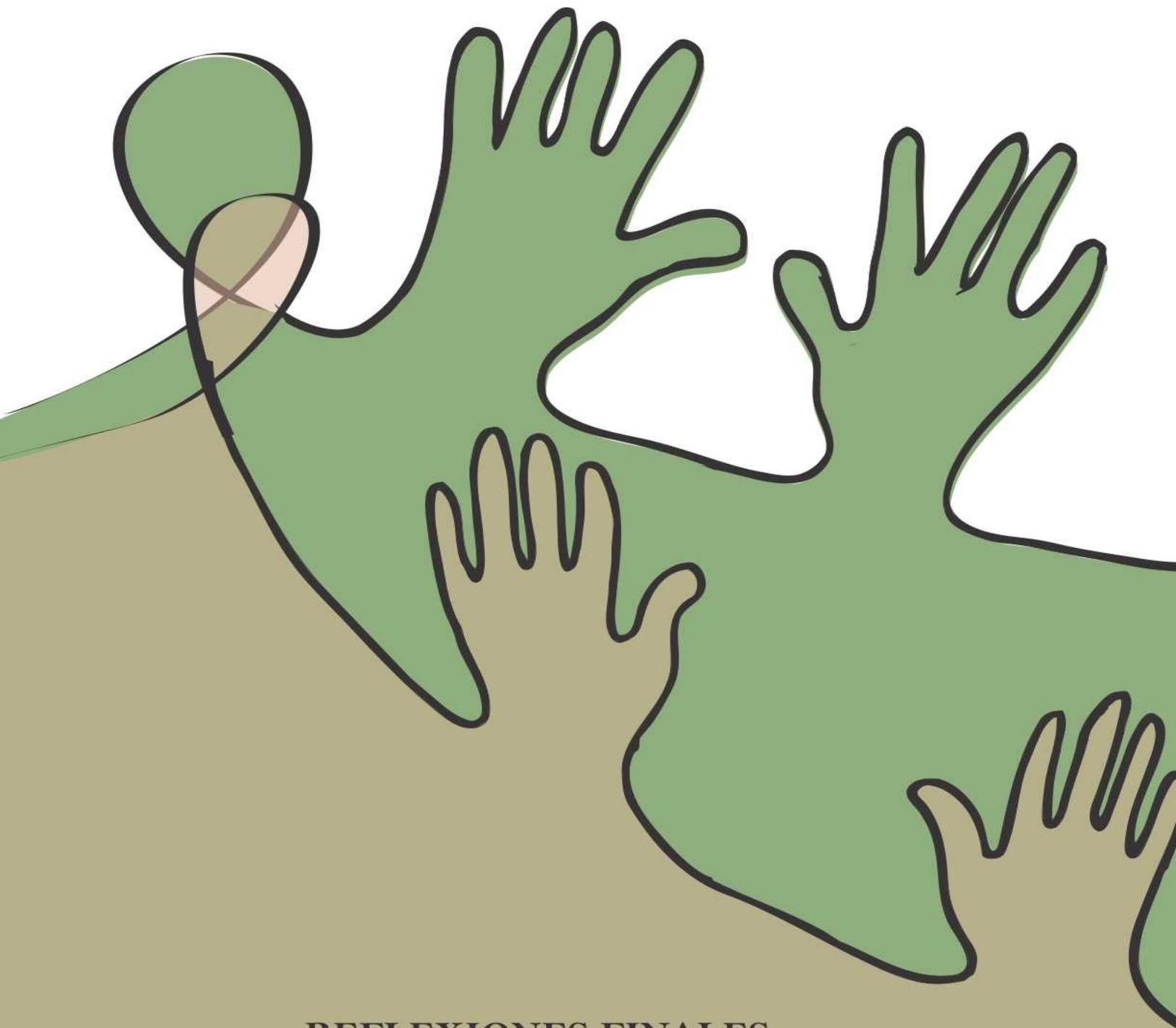
Cabe destacar que la experiencia del viaje a Buenos Aires a la presentación del diccionario tiene connotaciones especiales, ya que al margen de lo aprendido como conocimiento disciplinar también llevó implícito aprendizajes de ciudadanía. El aparente apoyo recibido por las diferentes dependencias del Estado nacional y provincial para hacer este viaje fue retirado a último momento. Esto evidenció un abandono por parte de los responsables políticos que llevó a movilizar a la comunidad y darse cuenta que como lo expresa una mamá durante el viaje:

“hay que acordarse de este abandono cuando vayamos a votar porque la nación nos dejó solos, la provincia nos dejó solos, y se abrieron puertas... nos organizamos y lo logramos”.

Estos decires nos enlazan con la última característica de la participación, entendida como componente de la educación para la democracia y la ciudadanía. Esto implica compartir la experiencia, traspasar lo informativo para que pueda ejercerse y trasladarse a otros ámbitos de la vida.

Ejercer la ciudadanía en este contexto implica sostener acciones sistemáticas de participación, reconocer las consecuencias de dichas acciones y compartir las responsabilidades de ellas. Esto supone generar también instancias de reflexión que contemplen las condiciones desde cual cada sujeto puede intervenir según sus estructuras y condiciones socio históricas.

El proceso de implicación en este ejercicio de la ciudadanía marca la tensión entre las diferentes concepciones de educación. Pero también pone en evidencia las condiciones objetivas de vida, ya que no es lo mismo analizar la situación de injusticia desde la mirada de un docente o trabajador del Museo que está de paso, a la de quienes viven en el lugar y sufren las consecuencias. Por eso este trabajo de investigación-acción va tomando fuerza en la medida en que el *patrimonio* se va reconociendo como terreno de disputa, con carácter dinámico, pero también en la medida que los sujetos no se sienten abandonados por las instituciones que gozan de más respaldo, y en la medida que el desarrollo teórico que acompaña los *encuentros* no se escinda del acompañamiento en la práctica. Es decir donde se sepa y se ejerza el *patrimonio* como derecho.



REFLEXIONES FINALES

*La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.*

¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar. (Eduardo Galeano)

5. Reflexiones Finales

Transitar este trabajo de investigación me implicó varios desafíos, que hoy después de las relecturas, podría decir, fueron motivos de conflictos, de aprendizaje personal y espero sean aportes al campo de la investigación educativa.

Quizás el desafío más importante estuvo en tratar de lograr un equilibrio entre el *compromiso* y el *distanciamiento* (Norbert, Elias, 1998) que implicaba analizar un proyecto de intervención en el que me encontraba involucrada. Estar atenta a la lectura y análisis de algunos indicios, me permitió interpelar algunas concepciones teóricas con la construcción de sentido de los diferentes actores implicados en el proyecto que articula museo, escuelas y comunidades. En este sentido, significó también estar alerta a la particularidad de cada institución, a las modificaciones que surgieron a partir del intercambio entre sí y cambios que se produjeron en su interior. Todo ello permitió tejer una nueva configuración en las relaciones.

El escenario de la escuela rural aislada y el museo asociado a la imagen inaccesible de templo de saber, queda diluida en un proyecto que empieza a vivirse como mancomunado, donde la apropiación de los actores de otros sentidos y prácticas educativas y culturales comienza a vislumbrarse como posible. Es decir, capaz de generar una práctica transformadora atendiendo el carácter *constrictivo/permisivo de la cultura*.

Las experiencias educativas que se analizan en el marco de este proyecto, posibilitan hacer viable reemplazar la idea de *ser estudiante* por la de *participante de un mundo social*. Es decir, pensar en estas experiencias como facilitadoras de otras formas de participación que le otorgan sentido a la trayectoria escolar; implica entenderlas como oportunidades para trascender la explotación, para transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad (Rockwell, 1983), ya que en ellas anidan mayores posibilidades de empoderamiento por parte de los sujetos.

Este entramado entre escuelas y museo nos permite mirar una red de prácticas que generan efectos en las relaciones entre los actores y en lo que se espera de ellos, más allá de lo que se vive dentro de la escuela. Esto supone tener en cuenta la realidad cotidiana de cada institución, sabiendo que no se trata de una relación fija sino en constante construcción, que ponen en juego intereses, historias, circunstancias inmediatas y que se resignifican en propuestas singulares, para cada contexto escolar en su relación con el Museo. El tratamiento de los contenidos relacionados con el patrimonio, las identidades y la ciudadanía cobra matices propios de acuerdo a cada *concreto escolar*.

A lo largo del trabajo se abre un camino que incluye *experiencias educativas* trabajadas con la escuela ,que llamamos “encuentros,) y experiencias de otro tipo que llamamos “experiencias educativas emergente” en las cuales los maestros no siempre participan. Sin embargo, con todos los docentes se produce un intercambio que propicia la revisión de contenidos escolares que aparecen como impuestos y desarticulados para ser reelaborados a partir de este trabajo en conjunto, excediendo el control escolar, integrándose paulatinamente a la experiencia de la vida cotidiana.

Esta opción de qué se deja entrar a la escuela y qué no, está ligada a los posicionamientos que asumen los maestros frente a situaciones de vulneración de derechos asociados al patrimonio. La posibilidad de comprometerse con esta decisión importa comprenderla en la tensión control/ruptura que los docentes e instituciones encarnan como fruto de las prescripciones estatales que se hacen efectivas en cada escuela y también de la socialización/formación de cada maestro.

La vivencia de estas situaciones de vulneración de derechos sociales, culturales y políticos también impacta al interior del Museo, investido de un poder simbólico, que en la relación directa con la comunidad debe interpelar su coherencia teórica con la práctica, asumir la educación como política del Museo y enfrentarse a grandes riesgos comunes en la historia de los museos. Entre ellos se encuentran el peligro de desarrollar una

política paternalista de encubrimiento, buscando en nombre de las identidades culturales cristalizar prácticas, mantenerlas inmóviles, marcando la diferencia entre un nosotros y un ellos, ocultando las disputas y relaciones de sojuzgamiento.

Estos movimientos dentro de las instituciones son los que producen los aprendizajes, no solo en el plano individual sino también en el colectivo. Por eso es importante pensar en términos de binomio Museo y escuela, porque estos procesos no se hubieran realizado sin una reciprocidad sostenida y basada en el diálogo. La interdependencia entre maestros y trabajadores del Museo favorece el diseño de experiencias que propician otra forma de apropiación de conocimientos, potencializando las ventajas que cada espacio ofrece, entendiéndolos como lugares comunes y como formas de estar en el mundo, aceptando la capacidad de transformación.

Los maestros y los trabajadores del Museo, representantes de instituciones referentes del Estado, se encuentran interpelados en sus decisiones políticas, en acciones concretas en torno al ejercicio de la ciudadanía. Situaciones de exclusión, con rostros y nombres conocidos, tensionan la idea de museos y escuelas como dispositivos para construir ciudadanía y, por consiguiente, el ejercicio de los derechos, o al menos la denuncia de aquellos que no se cumplen. Estas situaciones impactan también en las decisiones a tomar para integrar las experiencias educativas, para diseñar las situaciones didácticas, atendiendo a las múltiples dimensiones que atraviesan las prácticas educativas, para estar alerta de los contenidos que se ponen en juego en este proyecto de educación patrimonial.

La apropiación de los sujetos implicados: maestros, trabajadores del Museo y comunidades, mas allá de la significación individual, propia de la síntesis personal que cada uno realice de estas experiencias, pone en evidencia la posibilidad de comprender que la ciudadanía ya no pasa sólo por la pertenencia a un Estado, sino por un conjunto de derechos, deberes y prácticas participativas que se ejercitan.

La mirada sobre el trabajo con las identidades, en esta articulación entre las escuelas y el Museo, requiere pensarlo como un ejercicio consciente de participación directa, en una realidad compleja y cambiante, en la cual la historia que se enseña demanda reconstruir las voces de la comunidad y comprenderla como memoria crítica y no como nostalgia de un pasado. Comprender cómo juegan en la recuperación de una historia compartida los significados que los actores tienen, es otro de los desafíos que se desprenden de esta triangulación de experiencias educativas.

Trabajar la historia que los une, en este contexto, no implica realizar una sucesión cronológica sino analizar resistencias y cambios que son resultado de un proceso histórico, en el que las relaciones sociales han ido marcando diferencias, que involucran las gestadas entre dueños de la tierra y peones. Es necesario analizar cómo cobran carnadura en este proceso de trabajo colectivo, las relaciones de dominación-subordinación; considerando las condiciones estructurales marcadas por la desigualdad de capitales, económicos, culturales y sociales.

El descubrimiento del vínculo histórico entre el antiguo casco de Estancia y las escuelas rurales le otorga un plus a la relación pedagógica. La recuperación del *patrimonio cultural* propicia la unión de espacios geográficos compartidos, con nombres y oficios que permiten pensar en continuidades y rupturas de estas relaciones. Esto marca las decisiones a tomar desde la intervención, como por ejemplo favorecer la construcción colectiva de cómo ingresar en el nuevo guión museológico las voces de los actores que nutren la investigación histórica que el Museo realiza. Pero también interpela acerca de cómo realizar una exhibición conjunta, que resulte de un diálogo en el cual se construyan conocimientos que no reproduzcan clasificaciones de saberes, (legítimos y populares), sino que los considere con la misma valencia, como resultado de una articulación genuina que comprenda la interculturalidad como manera de enriquecer el aprendizaje y no como forma de encubrir, bajo el supuesto lugar a las minorías, cuestiones de desigualdad social.

Por otro lado, para la investigación educativa implica la posibilidad de identificar las teorías que se construyen y sustentan en las prácticas de esta articulación, atendiendo al juego entre las definiciones teóricas y las vivencias cotidianas que guardan saberes concretos aprendidos en sus comunidades. Estos saberes dan cuenta de conocimientos específicos, inseparables de las relaciones sociales, y han sido negados o menospreciados durante siglos por los procesos que hoy reconocemos como colonización del saber. Sin embargo, estas formas clasificatorias persisten aún hoy. Es un desafío para la investigación en este campo, identificar la articulación entre las formas de resistir; encontrar las relaciones entre aquellos contenidos que se enseñan desde la currícula y los que existen en el medio en que estos procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan; establecer conexiones entre conocimientos escolares y no escolares, para burlar el pretendido monopolio del saber a cargo de museos y escuelas como único acceso a la cultura.

A lo largo de este proceso, escuchando lugareños hemos identificado relaciones conceptuales que, conectadas al contenido escolar, vuelven inteligibles muchas construcciones que aparecen en textos escolares. Sin embargo, estos saberes y prácticas no aparecen habilitadas en el contexto escolar. El desafío para la investigación educativa es también aportar a la vinculación entre éstos y la lectura de la realidad. El cambio en los espacios geográficos bajo el nombre de *progreso*, que caracterizó la región, fue en detrimento de estas comunidades, ya que no fue sustentable ni escuchó a los lugareños para tomar las decisiones de acuerdo a sus demandas y necesidades. Acciones concretas de cómo trazar rutas, loteos, reemplazar flora y fauna nativa por exótica, llevó implícita la invisibilización de estos conocimientos, y hoy esta consecuencia se presenta en las problemáticas socioambientales de la región.

El desafío es ahora desde esta nueva configuración escuela-comunidad-museo generar experiencias integradas, sin confrontar saberes oficiales con locales, sino articularlos en las experiencias cotidianas. Esta unión de instituciones y comunidades parece revertir el modelo usual de enseñar,

aparece como un nuevo espacio de socialización, complejo pero tampoco ajeno a las lógicas verticalistas; pero en la medida que apunte a la construcción colectiva y se esté atento a las posibilidades de revisar y transformar las propias miradas, de entender la diversidad cultural como forma de propiciar otras formas de aprender y enseñar, se estará brindando la posibilidad de que suceda algo inédito.

Eso “inédito” cobra lugar en la escuela, en las comunidades y en el Museo. Provoca también una nueva manera de narrar, de comunicar las experiencias, de incluir otros lenguajes que permiten la comprensión de la experiencia por medio de los sentidos y las percepciones, reconociendo en ellos otras fuentes de aprendizajes. Esto conlleva el reto de no sólo desafiar los formatos estancos en las formas de trabajar con otros, sino también en asumir que la explicación oral no es la única manera de habilitar relatos, de evocar recuerdos. Pensar en esta conjunción favorece la construcción de un conocimiento complejo y al cual se pueda acceder por diferentes vías. Todas estas aristas están presentes a la hora de pensar en cómo se concreta el nuevo guión que se construye en el Museo, como así también se diseñan las situaciones didácticas y a-didácticas que se generan junto a las escuelas y las comunidades.

El recorrido realizado en este tiempo de observación, análisis e intercambio me desafía como educadora para poder realizar cierta forma de *vigilancia* en torno a las miradas colonizadoras que están impregnadas en mis matrices de aprendizaje. Como educadora y trabajadora del Museo llevo las huellas de las prescripciones, pero también el intento de seguir pensando y desafiando a la educación como actividad política que apuesta a la esperanza de un mundo mejor, en el que las diversidades culturales sean comprendidas como formas de enriquecimiento pero las desigualdades sociales no sean naturalizadas ni invisibilizadas.

Por último, quisiera aclarar cómo las lecturas teóricas y los relatos de los lugareños fueron calando hondo en mi manera de pensar esta investigación.

Al inicio pensaba al Museo y a la escuela como tramas para pensar el aprendizaje y las identidades culturales, a partir de una articulación de situaciones didácticas pensadas desde el curriculum. La aparición en la libreta escolar y en el curriculum de espacios curriculares como identidad, participación ciudadana, el patrimonio como contenido transversal, guiaban en parte esta inquietud. La intención era interpretar las vivencias de alumnos y docentes a partir de este encuentro con el Museo como medio de enseñanza. Sin embargo, la idea fue cambiando a medida que se cruzaban las definiciones teóricas de la museología y pedagogía crítica con la realidad de estos contextos rurales. Más allá del sinnúmero de preguntas y desafíos que quedan pendientes, tengo hoy la certeza de comprender el museo, no como un edificio sino como un territorio, no como colección sino como un patrimonio regional y no un público o un visitante, sino una comunidad participativa (De Cali, 2004).

Pensar el Museo como territorio, el patrimonio como disputa, la realidad de los lugareños luchando por el derecho a la tierra, conjugan las motivaciones más importantes para mí de seguir investigando sobre esta problemática y me interpela en relación al rol de los investigadores y trabajadores en esta materia. Tal vez de allí surja el cambio del nombre a esta investigación: *El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades*.

Haber palpado en el trabajo de campo la siguiente descripción de Elsie Rockwell: “para los excluidos, todo se convierte en mercancía: el agua de sus ríos, la tierra que pisan, los alimentos que producen, las semillas que crearon, el aire que respiran, y hasta sus órganos y sus hijos (...) [En un contexto] con estas condiciones contradictorias, los dueños del capital promueven la “sociedad del conocimiento”. Nuevamente, el “conocimiento” aparece como requisito de la integración plena a la sociedad del bienestar y la competencia. Con la explotación salvaje de los últimos recursos del mundo, se apropian también los recursos culturales ajenos. Requieren privatizar aquellos conocimientos – los culturales – que no pueden ser adquiridos en las instituciones educativas o generados en los institutos

estratégicos de las metrópolis”⁸⁰ me deja interrogantes sobre cómo es posible ejercer la denuncia y generar estrategias viables de cambio. También me interpela acerca del compromiso social que como educadores e investigadores tenemos para evitar que se construya “conocimiento” sobre la base del olvido y el desconocimiento, para que se recupere el patrimonio ligado a los sujetos y la memoria, y las identidades se comprendan como espacios de confrontación social y como eje de todo trabajo educativo que permita atender a la diversidad cultural, reconociendo la delgada línea que la une a la desigualdad social.

⁸⁰ Rockwell, Elsie. Educ. Soc. Campina, V. 33, N. 120, P. 697-713. Julio – Septiembre 2012. Disponible en: <http://www.cede.unicamp.br>

Bibliografía

Abate Daga M. (2006) Maestras de la Patagonia *Transformaciones en la escuela, espacio femenino y estilos de vida en la zona petrolera plaza Huincul y cutral-có 1996*. Ferreyra editor

Achilli, E. (2003). *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana. Tesis de Doctorado*. Bs As: Universidad de Buenos Aires.

Alderoqui, S. (1996). *Museos y Escuelas: Socios para Educar*. Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes. Colección voces de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Anderson, Gary y Herr, Kathryn. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. S. (Comp.), *La Investigación educativa* (págs. 47-69). Bs. As.-México: Noveduc.

Asensio, Mikel y Pol, Elena. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre Patrimonio, los museos y la ciudad*. Bs As: Aique.

Bartolomé, O. (2006). *Identidades culturales y aprendizaje: La gestión pedagógica en el Museo de Antropología U.N.C. - Trabajo para la especialización de la carrera de Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica*. Córdoba.

Bodoc, L. (2008). *El Espejo Africano*. Buenos Aires: SM.

Bonin, M. (1999). Museos, universidad y sociedad. *Estafeta 32 Revista de producción y debate N° 1. Facultad de Filosofía y Humanidades*.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. S.XXI.

Bourdieu, Pierre y Loïc J. D. Wacquant. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Cuche, D. (2004). *La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Díaz, E. (1998). *Estado de Derecho y Sociedad Democrática*. Madrid: Taurus.

Dubet, François y Matucelli, Danilo. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económico.

- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. (1996). Cultura y educación. En C. t. pedagógicos, *De Sarmiento a los Simpson* (págs. 15 -30). Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, Oscar y Tabakman, Silvia. (2011). Enseñar Historia en el Museo. En S. (. Tabakman, *Objetos Guardados, Objetos Mostrados. La visita escolar al Museo* (págs. 103-129). Buenos Aires : Biblos.
- Edwards, V. (1997). La forma del conocimiento en el aula. En E. Rockwell, *La escuela Cotidiana* (págs. 145-172). México: Fondo de cultura económico.
- Ezpeleta, J Rockwell, E (1993) escuelas y clases subalternas Cuadernos Políticos, Número 37 (pag 70-80) México, D.F., Editorial Era.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs As: Paidós.
- Fernández, L. M. (2001). *El análisis de lo Institucional en la escuela. Notas Teóricas*. Bs As: Paidós.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, Graciela y Diker Gabriela, (Comps.). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: El Estante editorial.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (2004). *La transmisión entre las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Bs. As. - México: Noveduc - Cem.
- Garay, Lucia y otros. (2000). *Transformaciones sociales y nuevos procesos en institucionalización de la escuela. En Cuadernos de educación*. Córdoba: CIFYH.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas. 10ma edición*. Barcelona: Gedisa.
- Greenhill Hooper, E. (1999). *El papel educativo de los museos (2da edición)*. Gran Bretaña: Routledge.
- Hickman, H. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y Herederos en Psicología de Iztacala*. Estado de México: Juan Pablo.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Madrid: Trea.
- Kessler, G. (2006). *Trayectorias escolares en sociología del delito amateur*. Bs. As.: Paidós.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Mexico: Cambridge University Press Universidad Nacional de México.
- Margullis, Mario y Belvedere, Carlos. (1997). La racialización de las relaciones de clase en Buenos Aires: genealogía de la discriminación. En U. y. Margullis, *La segregación negada cultura y discriminación social* (págs. 79 - 121). Buenos Aires: Biblos.

- Mariño, M. (1999). Los jóvenes y el pasado de los argentinos conciencia histórica y futuros imaginados. En A. P. (Comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homosapiens.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires - Barcelona: Paidós.
- Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila - IDES.
- Navarro, O. (2010). Los Museos en América central: los retos del inicio del siglo. En A. (. Castilla, *El Museo en escena política y cultura en América Latina* (págs. 241-252). Bs As: Paidós Entornos. Fundación TYP.A.
- Norbert, E. (1990). *Compromiso y Distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- Norbert, E. (1998). *La civilización de los Padres y otros ensayos*. Norma.
- Pradó, Carla y I. Puig. (2003). La museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zona de conflicto e intercambio. En L. L. Almazán Vicente David Tomás, *Museología crítica y Arte contemporáneo* (págs. 51-70). Dialnet.unirioja.es.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad-racionalidad. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Heraclio Bonilla Tercer Mundo-LibriMundi.
- Quiroga, H. (2006). Déficit de ciudadanía y transformaciones del espacio público. En C. I. (Comp.), *Ciudadanía, Sociedad Civil y Participación Política* (págs. 109-138). Madrid: Miño y Davila
- Rockwell, E. (2008). "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar" presentación de la autora en el Congreso Nacional de Pesquisa en Educação, en Caxambu (Minas Gerais, Brasil) Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03>
- Rockwell, E : *claves para la apropiación: Escolarización Rural en México*. En Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices. State University Of New York. traducción de costanzo carlos alberto
- Rotman, M. (2004). La creación urbana de las tradiciones locales. En M. Rotman, *Antropología de la cultura y el patrimonio*. Córdoba: Ferreyra.
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción de formación y de cambio. En I. (. Sverdlick, *La Investigación educativa* (págs. 15-46). Bs. As.-Mexico: Noveduc.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Wolf, E. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura de México.

Otros documentos:

Declaración de IBERMUSEO. VI Encuentro iberoamericano de Museos: ¿Territorios en conflicto? Montevideo, 2012. Disponible en www.iber museos.org

Gorgas, Mónica. (2006: 1): *Casas Museos. De lo privado a lo público*. Congreso de la Secretaría de Cultura de la Nación. Provincia de Tucumán. Disponible en:

http://www.sgp.gov.ar/.../Disp_Acred_Agentes_Res_51-03_Abril_06

Rockwell, Elsie. Educ. Soc. Campina, V. 33, N. 120, P. 697-713. Julio – Septiembre 2012. Disponible en: <http://www.cede.unicamp.br>

Venegas, Gisela y Vazquez, Belin (2009). Construir ciudadanía desde el Museo Comunitario.

Universidad de Zulia. Venezuela. Disponible en :

www.nuevamuseologia.com.ar/ReyesVenegas.htm

Weber, Traudel (2004) “El aprendizaje en los centros escolares y en los museos: ¿qué métodos favorecen más el aprendizaje activo?”. Disponible en:

www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20..

Informe para auditoria interna 2004 elaborado por la dirección del Museo de la Estancia Jesuitica de Alta Gracia Y Casa del Virrey Liniers

Noticias de diario digital la Nación Y CBA 24n www.lanacion.com martes 16 de agosto del 2011. – [www.cba24n.com.ar /content/estafas-vip-delitos-en-el-registro-de-la-propiedad](http://www.cba24n.com.ar/content/estafas-vip-delitos-en-el-registro-de-la-propiedad)

*Una hoja de papel dice, orgullosa,
-impreso en letras muy pequeñas-
que fue enteramente hecha de papel viejo
es decir, los restos
tirados, el cartón, los envoltorios,
las otras hojas de papel... Así, ha nacido
otra vez, con un tono
entre el marrón y el gris, indefinible:
está todo parejo, como voces en coro.*

*La alfombra resultó también hecha de restos
de otras alfombras, pero
cada hilo se ve nítidamente.
Cada hebra canta una nota distinta.
Cada una, cosida con otras
es todavía ella.*

Circe Maia

