

Investigación, transferencia y gestión en museos históricos

María Élide Blasco

Nora Pagano

Johanna Di Marco, Gabriel Di Meglio,

Mariana Katz y Clara Sarsale

Carolina Carman y Fernando Gómez

Silvia Finocchio y Mariana Paganini

Federico Lorenz

001

2^{da} Serie
JUNIO 2021



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

100
AÑOS

INSTITUTO DE HISTORIA
ARGENTINA Y AMERICANA

DR. EMILIO RAVIGNANI

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

.UBA200



Investigación, transferencia y gestión en museos históricos

María Élica Blasco

Nora Pagano

Johanna Di Marco, Gabriel Di Meglio,

Mariana Katz y Clara Sarsale

Carolina Carman y Fernando Gómez

Silvia Finocchio y Mariana Paganini

Federico Lorenz

**Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)**

Presidente: Dra. Ana María Franchi

Vicepresidente de Asuntos Científicos:
Dr. Mario Martín Pecheny

Vicepresidente de Asuntos Tecnológicos: Dr. Roberto Daniel Rivarola

Directores:

Dra. Graciela Ciccía

Dr. Alberto Rodolfo Kornblihtt

Dr. Miguel Ángel Laborde

Dra. Luz Marina Lardone

Dr. Félix Daniel Nieto Quintas

Dr. Carlos Jose Van Gelderen

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Rector: Prof. Dr. Alberto Edgardo Barbieri

Vicerrector: Abg. Juan Pablo Mas Velez

Secretario de Ciencia y Técnica: Dr. Ing.
Aníbal Cofone

Investigación, transferencia y gestión en museos históricos

María Élica Blasco

Nora Pagano

Johanna Di Marco, Gabriel Di Meglio,

Mariana Katz y Clara Sarsale

Carolina Carman y Fernando Gómez

Silvia Finocchio y Mariana Paganini

Federico Lorenz

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Américo Cristófalo

Vicedecano

Ricardo Manetti

Secretaria Académica

Sofía Thisted

Secretaria de Extensión

Ivanna Petz

Secretario de Posgrado

Alejandro Balazote

Secretario de Investigación

Marcelo Campagno

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria de Hacienda

Marcela Lamelza

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Matías Cordo

Subsecretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales

Silvana Campanini

Dirección de Imprenta

Rosa Gómez



INSTITUTO DE HISTORIA
ARGENTINA Y AMERICANA

DR. EMILIO RAVIGNANI

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



CONICET



Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani" (UBA / CONICET)

Directora: Dra. Noemí Goldman

Serie (2da) CUADERNOS DEL INSTITUTO RAVIGNANI

Directora: Noemí Goldman

Coordinador: Roberto Schmit

Comisión de Edición:

Omar Acha

Hernán Camarero

Magdalena Candiotti

Laura Cucchi

Juan Alejandro Pautasso

Martha Rodríguez

Daniel Santilli

Nora Souto

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto Ravignani N° 1 (Segunda Serie)

ISSN 1514-2914 (impresa)

ISSN 2525-1066 (en línea)

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

publicaciones.investigacion@filo.uba.ar

<http://publicaciones.filo.uba.ar>

Tabla de contenido

Presentación <i>Noemí Goldman</i>	7
Surgimiento y desarrollo de los museos históricos en la Argentina (1850-1950) <i>María Elida Blasco</i>	9
El pasado en el presente. Los museos históricos: una reflexión historiográfica <i>Nora Cristina Pagano</i>	55
Construir narrativas históricas en museos <i>Johanna Di Marco, Gabriel Di Meglio, Mariana Katz, Clara Sarsale</i>	83
Los museos de historia entre legados y desafíos contemporáneos <i>Carolina Carman, Fernando Gómez</i>	117
En búsqueda de diversos encuentros: repensar la relación entre museos y escuelas, educación no formal y formal, historia y patrimonio, formación y recreación, presencialidad y virtualidad <i>Silvia Graciela Finocchio, Mariana Paganini</i>	157
Visita a un sentimiento nacional. El Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur <i>Federico Lorenz</i>	205
Noticias biográficas de los autores	225

Presentación

Noemí Goldman
Directora

En el marco de la conmemoración de los cien años del Instituto Ravignani (1921-2021), nos hemos propuesto relanzar la publicación de los *Cuadernos del Instituto Ravignani* (segunda serie). Cuando entre 1995 y 1998 se editaron los *Cuadernos*, el propósito era dar a conocer con sello propio y en un formato ágil los resultados de las primeras investigaciones que se estaban desarrollando en el seno del Instituto luego del retorno a la democracia. La multiplicidad de trabajos que hoy se produce en el Instituto y la creciente disponibilidad de revistas académicas en línea donde volcar la producción disciplinar, no hace viable retomar los mismos objetivos en una renovada edición de los *Cuadernos*. Por el contrario, sí resulta de gran interés reflatar los *Cuadernos* como un instrumento de síntesis y reflexión sobre las investigaciones colectivas que se generan en el seno de los distintos Programas, Grupos y Proyectos del Instituto, así como las producciones de materiales de difusión histórica y transferencia.

Dentro de estas iniciativas cobró relevancia en los últimos años la colaboración de cada vez más historiadores e historiadoras profesionales en la elaboración de contenidos para los Museos Históricos Nacionales. En efecto, varios miembros del Instituto realizaron, en particular con motivo de los bicentenarios, y continúan efectuando (incluso asumiendo diversas responsabilidades

de gestión), distintos aportes para mejorar y actualizar los contenidos históricos de los guiones museológicos, junto con otras actividades recreativas de carácter histórico destinadas a la enseñanza y al público en general.

Este volumen reúne los estudios y reflexiones de un conjunto de investigadores/as que fueron elaborados en el marco de la programación del Ciclo de Conferencias: *Investigación, Transferencia y Gestión en Museos Históricos*, organizado por el Instituto Ravignani durante el mes de junio de 2021. Las contribuciones se proponen reflejar de manera práctica los resultados de este renovado y necesario acercamiento entre investigación académica, gestión, transferencia y educación, planteando a su vez los enormes desafíos y problemas que se abren a futuro. ¿Cómo abordar el estudio de la historia de los museos? ¿Cómo abordar la relación entre historiografía y museología? ¿Cómo pueden intervenir los/as historiadores/as en esos espacios? ¿Cómo se trabaja con problemáticas fundamentales de la historia argentina en los museos? ¿Cuál es la relación entre historia y memoria en los museos históricos? ¿De qué modo pueden convivir el discurso académico y el museológico? ¿Cuál es el lugar del público en los museos históricos? Estos y otros interrogantes trazan los ejes que transitan en estos textos el renovado interés por las relaciones entre la producción historiográfica profesional y los museos históricos.

Julio, 2021

Surgimiento y desarrollo de los museos históricos en la Argentina (1850-1950)¹

María Elida Blasco²

Igual que los objetos, los museos también tienen una historia sobre por qué y para qué se organizaron; y los que en Argentina y otros países americanos –Chile, Uruguay, Brasil– llamamos “museos históricos” cuentan además con algunas particularidades, empezando por el nombre. En la mayor parte de los países europeos, por ejemplo, los especialistas hablan de “museos de historia” y no de “museos históricos” (Santacana i Mestre y Hernández Cardona, 2011). La diferencia parece sutil pero podría ser indicio de problemas más complejos como el de la ampliación de sentido del adjetivo “histórico” en las últimas décadas del siglo XIX, que si bien hasta entonces definía a “cuestiones relativas a la historia” (RAE, 1899), pasó a designar también a lo “consagrado” o a lo “digno, por la trascendencia que se le atribuye, de figurar en la historia” (RAE, 1925). Podríamos conjeturar entonces, que, en el marco de los procesos de consolidación de Estados

¹ Agradezco a Pablo Montini, Director del Museo Histórico Provincial de Rosario “Dr. Julio Marc”, Paola Rosso Ponce, Directora del Museo Nacional Casa del Acuerdo y a las colegas Romina Zamora, Diego Citterio y Pablo Ortemberg por la generosidad con que supieron atender mis consultas, remitir datos e información por diferentes vías remotas en el angustiante contexto de pandemia.

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Instituto Ravignani. eliblasco@yahoo.com.ar

Nacionales, en algunos países de América Latina los museos de este tipo fueron organizados con el objetivo de robustecer la idea de que los objetos que conservaban no eran *solo* “de historia” o relativos a la disciplina de la historia sino “consagrados” y trascendentes dentro de ella. La otra particularidad refiere al criterio de extensión cronológica de los períodos a los que referían los objetos que se pretendía conservar, que no fue igual en Europa y en América. Durante el siglo XIX los funcionarios franceses, por ejemplo, recuperaron primero las obras de la Antigüedad redescubiertas en el Renacimiento, luego los monumentos de la Edad Media y más tarde las producciones del período moderno y contemporáneo (Heinich, 2014). En Argentina el Museo Histórico de la Capital (1889), transformado luego en Nacional, surgió para conservar objetos representativos de la Revolución de Mayo y las Guerras de Independencia –aunque en los hechos recibió y expuso materiales más recientes, alejados de su contemporaneidad por solo veinte años–; luego, en la primera década del siglo XX se recuperaron y declararon “monumento” construcciones de mediados y fines del siglo XIX; pero recién en los años posteriores se instalaron museos dedicados a las colecciones “coloniales”, representativas de los años anteriores a la Revolución de Mayo. No siempre entonces, ni tampoco en todos los museos del mundo, el criterio para conservar objetos fue de lo antiguo a lo contemporáneo.

Este texto propone un análisis sobre las transformaciones más significativas por las que transitaron los museos públicos con colecciones de contenido histórico. Para ello fue necesario hacer un relevamiento de todos los museos de los cuales encontramos información sobre su existencia, ordenándolos cronológicamente según el año de creación, atendiendo variables relacionadas con el momento de inauguración, denominación primigenia, localización, tipo de sede y primeros directores. Los insumos para ello fueron suministrados por un nutrido corpus de producciones interdisciplinarias, tanto de autoría personal

como de colegas inscriptos en muy diversos campos y áreas de investigación, desde la historia de la ciencia hasta la historia de la historiografía, del arte o de la arquitectura. Se trata, por lo tanto, de un trabajo de recopilación y sistematización de información hasta el momento dispersa, que proviene del conjunto de investigaciones sobre la historia de los museos argentinos que afortunadamente se han ido produciendo en las últimas décadas. Sin embargo, dado que falta exploración empírica sobre la conformación de museos en pueblos y ciudades del interior del país, se trata de una recopilación provisoria, con referencias fragmentarias que adoptarán forma acabada en la medida en que se amplíen las investigaciones.

El período que analizamos comienza a mediados del siglo XIX, con los primeros debates en torno al establecimiento de criterios sobre qué hacer con los muebles e inmuebles relacionados con el pasado reciente, que perdían su valor de uso primigenio cuando los museos aún no habían especializado sus colecciones en espacios físicos autónomos; termina a mediados del siglo XX, con más de setenta y cinco museos distribuidos por el territorio nacional y organizados en torno a disciplinas y temáticas cada vez más específicas, abonando el terreno para el desarrollo de la museología como área de formación profesional. A su vez, hemos fragmentado analíticamente este arco temporal, en tres momentos. El primero registra las iniciativas precursoras para conservar y re-funcionalizar artefactos que originaron los primeros museos representativos de la formación y unificación del Estado, para forjar la identidad de una nación en construcción (VER CUADRO 1). El segundo momento inicia en 1917, cuando se materializaron los primeros museos orientados a “lo colonial” y el tercero en 1938, cuando la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos comenzó a intervenir en los modos de organización estructural de los museos. Hace unos años Baldasarre (2012) señaló la década de 1930 como el inicio de la transición entre las más intuitivas

prácticas de acopio y coleccionismo del siglo XIX y una museología que se pretendía más racional y profesionalizada en un contexto de afirmación del nacionalismo; ello se refleja también en la cantidad de nuevas instituciones, en la diversificación de temáticas y en la forma de exposición museográfica que en los museos de tipo histórico estuvo signado por la reconstrucción de escenas (VER CUADRO 2). Finalmente, los catorce años que van de 1938 a 1952 registran las transformaciones del tercer momento caracterizado por la expansión del número de museos, la diversificación temática en torno a figuras de próceres, acontecimientos notables y otros aspectos de la vida cultural de la Argentina y el objetivo de actuar conjuntamente con el sistema escolar para afirmar el nacionalismo mediante la enseñanza patriótica (VER CUADRO 3).

Musealizar la organización del Estado para construir la identidad de la nación

Luego de la secesión del Estado de Buenos Aires de la Confederación, en septiembre de 1852, comenzó la polémica sobre el uso que debería dársele al caserón y parque de Palermo habitado entre 1838 y 1852 por el entonces gobernador Juan Manuel de Rosas y luego por el líder de la Confederación Argentina, Justo José de Urquiza. Cuando éste se trasladó al Palacio San José, en Entre Ríos, las instalaciones de Palermo quedaron abandonadas, frecuentadas por sectores populares mientras las elites las reclamaban como espacio de recreo. El problema práctico era decidir qué hacer con los inmuebles que perdían su valor de uso original, que denotaban alguna significación “histórica” devenida de sus relaciones con acontecimientos o personajes destacados del pasado cercano y que era imposible trasladar a otros espacios cuando el desafío inmediato no era la conservación sino la construcción de la ingeniería estatal. En este contexto algunos

intelectuales manejaron la posibilidad de conservar la edificación como “monumento” aun cuando representaba la “barbarie”, o de mantener alguno de sus usos previos como penitenciaría, granja experimental o parque público. Como vemos, la re-funcionalización de inmuebles fue una alternativa habitual, aunque también se los adquirió para demolerlos (Blasco, 2018).

Las dirigencias políticas promovieron que tanto el Estado de Buenos Aires como la capital de la Confederación contaran con sus respectivos museos. Así, el Museo Público de Buenos Aires establecido en 1823 entró en disputa con el Museo Nacional de Paraná establecido en 1854; pero eran museos generales donde predominaban las colecciones de historia natural y donde lentamente iban ingresando piezas numismáticas y de bellas artes (Podgorny y Lopes, 2008: 51-111). Además, en Buenos Aires surgió el Instituto Histórico-Geográfico del Río de la Plata y la Asociación Amigos de la Historia Natural del Plata, ésta última con la intención de incrementar e inventariar las existencias del Museo de Buenos Aires: estas asociaciones estaban integradas por coleccionistas y estudiosos como Manuel Ricardo Trelles, Bartolomé Mitre y Andrés Lamas, quienes tenían posibilidad de acceder a los escenarios de producción, selección y recolección de objetos legitimando al Museo Público como espacio de conservación de trofeos relacionados con las glorias de la nación y la causa porteña. Recordemos que hasta entonces los objetos que funcionarios, líderes militares o eruditos entendían que tenían alguna significación política, histórica o afectiva eran conservados como “recuerdos de familia” en los domicilios de quienes contaban con espacios y mobiliarios, pasando a los deudos cuando fallecían los propietarios.

El proceso de unificación política configurado luego de la Batalla de Pavón, con el triunfo porteño sobre Urquiza y el fin de la Confederación, promovió instancias tendientes a reorganizar los

sentidos de pertenencia colectiva y enmarcó la producción de interpretaciones historiográficas sobre la Revolución de Mayo como punto de inflexión en el momento de emancipación de una nacionalidad argentina preexistente. Ello propició que comenzara a valorarse como “histórico” un inmueble relacionado con el período revolucionario como lo era la casa tucumana donde se había declarado la independencia. En 1861 la propietaria, Gertrudis Laguna de Zavallía pidió la exención de impuestos argumentando que era un “santuario” que no se había alterado en su disposición original: solicitaba un privilegio análogo al que gozaban los templos católicos y era el primer intento de involucrar al Estado en el proceso de transformación de una casa en bien preservado por su relación con un hecho histórico considerado trascendente. Durante 1868 y 1869 –mientras Sarmiento ejercía la Presidencia– una ley autorizó al Poder Ejecutivo a adquirir la propiedad sin especificar su uso, pero la norma no llegó a efectivizarse.

En 1869, durante el dificultoso proceso de unificación política, en medio de los últimos alzamientos contra el liderazgo de Buenos Aires y la Guerra contra Paraguay (1864-1870), comenzó a proyectarse una Exposición Nacional que debía inaugurarse en Córdoba, en octubre de 1870. Para ello Andrés Lamas imaginó una “Exposición de objetos de valor y carácter *histórico*” que representarían “las glorias del país”, lo que refleja que el adjetivo “histórico” estaba asociándose solo a las piezas “consagradas” o “trascendentes” dentro de la historia de la nación (Blasco, 2011 a). Aunque no hay indicios de la materialización de la exposición,³ los borradores encontrados en su archivo personal advierten que Lamas ya ideaba la producción y distribución de catálogos y álbumes para hacer comprensible al gran público la representación de la historia a través de los objetos, algo que estaba siendo

³ La Exposición de Córdoba debió postergarse hasta 1871 por la finalización de la Guerra contra Paraguay.

ensayado en el mundo desde la Exposición Universal de Londres de 1851. De este modo proponía confeccionar catálogos ilustrados con una diversidad de objetos representativos: para la “época colonial” pensaba en medallas del Virreinato del Río de la Plata, uniformes y armas del Regimiento de Patricios y la Lámina de Oruro; para el período de la Revolución de Independencia, imaginó facsímiles del acta de instalación de la Junta de Mayo de 1810, del acta de la Independencia y del Himno Nacional, vistas del Cabildo de Buenos Aires y la Casa de Tucumán, la bandera de los Ejércitos de la Independencia y medallas conmemorativas. El recorte iniciaba en la “época colonial” y avanzaba hasta la Declaración de Independencia, pero no exaltaba héroes individuales.

Por entonces tampoco los funcionarios promovieron la conservación de los edificios que habían sido escenario de los hechos que daban origen a las fiestas cívicas. El edificio capitular de Buenos Aires siguió funcionando como dependencia carcelaria y policial. En cuanto a la casa tucumana, en 1872 se sancionó otra ley estableciendo la compra por parte del Estado para sede del Juzgado Federal y sucursal de Correo y Telégrafo y en 1875 se derribó parte importante del inmueble y se construyó una fachada de estilo italiano. La familia propietaria obligó a preservar el Salón de la Jura lo que motivó que los días cercanos al 9 de julio, sectores de la elite local se congregaran frente al pequeño salón, en el interior de una construcción con fachada moderna que los funcionarios habían decidido que fuera oficina de Correos. Era una práctica inesperada que reflejaba los dilemas de la época: mostraba la posibilidad de convivencia entre las propuestas de “conservación” y de “cambio”, entre los signos de la comunidad tradicional y las nuevas funciones del edificio moderno; sistematizaba rituales en torno a un resto edilicio interpretado por algunos como “monumento histórico” y difundía un relato heroico del pasado nacional en el que la Provincia ocupaba un rol relevante.

Además, se desarrollaba bajo el impacto de la Exposición Universal de Filadelfia organizada en el marco del Centenario de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, para lo cual se inauguró un Museo Nacional en el *Independence Hall* donde cien años antes se había reunido la Asamblea.

Para entonces, en el Río de la Plata la palabra “museo” designaba existencias y fenómenos múltiples que tendían a estimular la cultura visual haciendo “e-vidente” lo que cotidianamente permanecía reservado. Remitía a instituciones estatales donde los eruditos conformaban colecciones con objetos de diverso tipo, a casas de anticuarios y coleccionistas, a compendios enciclopédicos y revistas ilustradas, a locales con colecciones de figuras de tamaño natural de acontecimientos del pasado y personajes mundialmente famosos o a recintos ambulantes que combinaban momias y cuerpos embalsamados con “curiosidades” diversas como parte de las diversiones populares (Podgorny, 2015).

Esta concepción comenzó a cambiar – al menos en los museos históricos– durante la década de 1880, en el marco de la consolidación del Estado Nacional. En los meses previos a la finalización de la Presidencia de Nicolás Avellaneda y mientras se sucedían los primeros movimientos bélicos que culminaron en junio con la denominada revolución del 80, el Poder Ejecutivo logró materializar la traslación de los restos de José de San Martín desde Francia a la capilla anexa a la Catedral Metropolitana (Bragoni, 2013; Sabato, 2008): ello provocó que la gente comenzara de manera masiva a venerar “reliquias” – entendidas hasta entonces como restos mortales de líderes políticos y militares– fuera del Cementerio (Blasco, 2020 a); también que se redefiniera a la Catedral como “Altar Patrio” y espacio de conmemoración sanmartiniana, transformando a la Plaza de Mayo en escenario de culto a la nación y sus próceres y segregando de ella las tradiciones

festivas vigentes en los años anteriores (Bertoni, 2001). De este modo, es probable que las elites liberales hayan imaginado la iglesia como espacio de articulación entre la religión y la patria y entre el culto a las “reliquias” –entendidas en la acepción cristiana del término como los restos mortuorios de mártires y santos– y el culto cívico hacia sus héroes/mártires. Por otro lado, una vez federalizada la ciudad de Buenos Aires y en el marco de la Exposición Continental de 1882 desarrollada durante la primera presidencia de Julio A. Roca, Andrés Lamas propuso concretar la antes frustrada Exposición que ahora llamó “de recuerdos históricos” y que, a diferencia de la primera, extendió no sin controversias los límites temporales de “lo histórico” hasta mediados de la década de 1850: fue la primera experiencia concreta de relevamiento, manipulación, selección, acopio, traslado y exhibición temporaria de piezas de dominio particular y contenido histórico, en un espacio específico supervisado por eruditos, coleccionistas e historiadores; además, suministró argumentos sobre la necesidad de dejar reunidos en la Capital los objetos que Lamas calificaba como “testimonios de gloria” y “reliquias de los hombres ilustres de la Independencia”, asociando ahora el término que se empleaba para designar a los restos mortales, a los objetos históricos (Blasco, 2011 a). Asimismo, en el marco de las reformas edilicias llevadas a cabo por el Intendente Torcuato de Alvear para modernizar la Capital, cristalizaron iniciativas –infructuosas por cierto– tendientes a conservar inmuebles de significado histórico, incluyendo el edificio del Cabildo que Lamas propuso acondicionar para sede de un Museo dedicado a la Revolución de Mayo y la Independencia. Finalmente, en 1886, Josefa Dominga Balcarce –nieta de San Martín– escribió desde París al gobierno argentino para remitir al Museo Nacional lo que calificó como “reliquias históricas del Gran Capitán”, una serie de objetos vinculados a las campañas militares guardados como “recuerdos de familia” (Carman 2013, 96-97). El significado de la expresión “reliquias históricas” no es menor, ya que es la primera

referencia encontrada que transfiriere sentido sagrado a un conjunto específico de objetos, pertenecientes al primer héroe, guerrero y mártir de la nación, que pasaban del ámbito familiar al Museo. Tal vez por el carácter consagrado de las piezas y el estado edilicio del Museo Nacional, los funcionarios pidieron a la propietaria remitirlas a la Casa de Gobierno.

Estos episodios condensados a lo largo de la década presionaron para que cristalizara el proyecto de instalación de un museo específico para colecciones históricas. El 24 de mayo de 1889 el intendente de Buenos Aires decretó la formación de una comisión de notables para gestionar la organización del Museo Histórico de la Capital: señalaba el “trascendental interés” de “mantener las tradiciones de la Revolución de Mayo y de las Guerras de Independencia”, el “respeto y conservación” que merecían “los monumentos y otros objetos de aquella época” y la necesidad de concentrarlos, colocarlos y guardarlos en un Museo Nacional (González Garaño 1944: 59); pero no hablaba de reliquias ni ampliaba el marco temporal más allá de los años revolucionarios. El Museo se alojó en un local provisorio donde su director Adolfo P. Carranza recolectó objetos significativos que antes engrosaban los fondos del Museo Nacional o se hallaban en reparticiones públicas, mientras que alentó y recibió todo tipo de donaciones de particulares para que cedieran sus “recuerdos de familia” aunque ellos excedieran el período revolucionario (Carman, 2013). En 1891 el Museo Histórico pasó a jurisdicción nacional y al año siguiente el Poder Ejecutivo señaló que el establecimiento tenía el propósito de conservar “las reliquias históricas de la nación” entendiendo a esta última como entidad inmaculada preexistente que unía a sus miembros por recuerdos comunes, materiales e inmateriales. La idea de que el Museo constituía un lugar para conservar materialidades sagradas fue reforzada en los años siguientes por Ernesto Quesada (1897 y 1901), quien destacó el carácter de “reliquia” de gran parte de sus colecciones.

En los albores del siglo XX las salas del nuevo Museo reunían variedad de objetos acomodados maximizando cada centímetro de espacio. El tamaño y la forma de cada pieza eran tan importantes para garantizar su exposición como su autenticidad o el grado de reconocimiento del personaje que evocaba. Pero aunque recibía poca asistencia de público el instituto explotaba su capacidad didáctica mediante la producción, reproducción y distribución de imágenes iconográficas –retratos de hombres ilustres, simbología patriótica, pinturas de temática histórica y colecciones de “reliquias” destacadas– que circulaban por fuera del Museo en forma de láminas y libros escolares, sueltos, catálogos y publicaciones institucionales dirigidas a un público amplio (Malosetti Costa, 2010; Gluzman, 2013).

El nuevo siglo introdujo nuevos dispositivos para exponer artefactos históricos. En 1903 el gobierno nacional derribó el inmueble tucumano, sede de oficinas de Correo, y construyó un edificio moderno, el Templo de la Independencia, para exhibir el Salón de la Jura. En 1906 se organizó el Museo Mitre en la casa porteña donde había vivido el prócer recién fallecido (Blasco, 2016 a), y en 1911 un Museo Histórico y Biblioteca en la casa natal de Sarmiento en San Juan: era un modo de re-funcionalizar inmuebles en desuso y propiciar al mismo tiempo una interpretación sobre la historia reciente que evocara los años de la unificación nacional. También se discutió la posibilidad de que la Provincia de Buenos Aires adquiriera la llamada “Casa del Acuerdo de San Nicolás” para alojar un museo, pero no llegó a concretarse. Se trataba de recrear ambientes domésticos privados con mobiliario en su disposición original, contextualizado con otros objetos, para que el visitante viera cómo vivía el personaje recordado: eran propuestas que se asemejaban a los famosos *museum groups* (o ensamble de grupos) norteamericanos, que componían narraciones a través de reconstrucciones de ambientes de

contextos históricos imitando los primigenios *period rooms* ingleses.⁴ En la Argentina ello reflejaba una nueva concepción de museo –que algunos calificaban de “modernista” debido a la singularidad de organizarse en torno a ámbitos de la vida cotidiana– diferente a la exposición de reliquias que ofrecía el Museo Histórico Nacional (Blasco, 2019). Además, en los meses previos a la conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo, en Buenos Aires se reconstruyó la antigua Plaza de Mayo con sus edificios aledaños en tamaño natural en un espacio privado; y la Junta de Historia y Numismática Americana acondicionó y abrió temporalmente la Sala Capitular del edificio del antiguo cabildo porteño para recrear el espacio de los tiempos revolucionarios.

La recuperación de inmuebles “históricos” no dejaría de expandirse en los años siguientes. En 1913, en Córdoba, se delineó el primer proyecto de inspiración colonial en el país: el arquitecto Juan Kronfuss proyectó la construcción de un edificio para trasladar las colecciones históricas del antiguo Museo Politécnico Provincial (Agüero, 2009 y 2017). El edificio reconstruiría la arquitectura de la ciudad antigua y en los espacios interiores incluiría un patio central con figuras y plantas que se usaban en la época colonial en torno al cual se organizarían las salas del museo; también preveía la reconstrucción de ambientes de época: una botica, un comedor y una cocina antigua con muebles de los siglos XVII y XVIII. En ese mismo año el gobierno tucumano compró la casa de José E. Colombres (1776-1859) donde se había reiniciado la actividad azucarera, la declaró “Monumento Público”, reparó el edificio y reconstruyó el ingenio (Argentina, Gobierno de la Provincia de Tucumán, 1917: 93-111). Y en

⁴ Los *museum groups* exponían conjuntos de diferentes tipos de objetos y obras para componer narraciones o escenas; dentro de esta línea, los *period rooms* reunían piezas de un período concreto en una habitación de la misma época, por ejemplo, para reconstruir ambientes y escenas de contextos históricos.

1916 en el marco de los festejos del Centenario de la Independencia, instaló un museo en una antigua “casa colonial” donde reconstruyó su interior con mobiliario “de época” y colocó modernas figuras de cera de tamaño natural que representaban a San Martín junto a hombres y mujeres del siglo XIX (Páez de la Torre, 2014; Ortemberg, 2016). La construcción del edificio para museo histórico en Córdoba no se concretó y el Museo de Tucumán tuvo existencia efímera; sin embargo, ambos proyectos anticipaban la relevancia de la museografía contextualizada y la valoración de “lo colonial” que predominaría en los años posteriores.

En los veintisiete años que van desde 1889 hasta 1916 se inauguraron cinco museos con colecciones de tipo histórico de los cuales solo tres continuarían funcionando bajo órbita estatal en las décadas siguientes: por un lado, el Museo Histórico Nacional, con colecciones que ilustraban la historia desde la época colonial hasta la Guerra del Paraguay y donde predominaba la exhibición tradicional y descontextualizada; por otro lado, el Museo Mitre y el Museo Histórico Sarmiento en edificios con sus ambientes conservados, que recordaban a figuras públicas del pasado reciente representativas de la unidad del Estado-nación (CUADRO 1).

Museos modernos para una tradición colonial y conservadora

Con la llegada del radicalismo al gobierno y el recambio de funcionarios en la administración pública cobraron vitalidad varias iniciativas de promoción cultural, incluyendo los proyectos de organización de museos orientados a conservar colecciones de arte colonial que venían siendo impulsados desde años anteriores. En 1917 el gobierno de Córdoba arrendó la “Casa del Virrey” –habitada

por Rafael de Sobremonte entre 1783 y 1797– para sede del Museo Histórico Provincial. Paralelamente, el gobernador bonaerense José Luis Cantilo delineó un proyecto de recuperación edilicia en Luján encomendando a Martín Noel la restauración del antiguo edificio capitular de la Villa para sede del primer Museo Histórico y Colonial de la Provincia de Buenos Aires; también autorizó la compra de la “otra” Casa del Virrey Sobremonte –una finca del siglo XVIII lindera a la casa capitular que en 1806 había alojado al virrey en su retirada hacia Córdoba– como segundo cuerpo del museo colonial (Blasco, 2011 b). El Museo Histórico de Córdoba se inauguró en 1921 bajo dirección de Pablo Cabrera mientras que el de Luján lo hizo en 1923 organizado por Enrique Udaondo, ambos integrantes de una densa red de sociabilidad erudita cuyos intereses entrelazaban el coleccionismo, el catolicismo y la investigación histórica. Por otro lado, en 1921 el ahora Intendente Cantilo creó el Museo Municipal de Buenos Aires dirigido por Jorge A. Echayde. El instituto se organizó en base a las colecciones legadas por Ricardo Zemborain y, según se proyectaba, sería un museo distinto al Museo Histórico Nacional y a los de Córdoba y Luján: aunque la sede provisoria carecía de atractivos, el eje estaría puesto en “la vida cotidiana” de los porteños en otros tiempos. Un año después, la ciudad de Buenos Aires sumó otro museo municipal aceptando la donación de la mansión de Isaac Fernández Blanco para sede del Museo de Arte Hispanoamericano. Claramente se trata de años sumamente fructíferos en materia de producción cultural e historiográfica ya que, además de ámbitos museográficos con nuevos tópicos sobre la vida social y las tradiciones hispano-coloniales de la Argentina, en 1921 también se organizó el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires bajo dirección de Emilio Ravignani, un espacio que si bien centró su atención en la investigación, no fue ajeno a las prácticas generadas en torno a los archivos, bibliotecas y museos.

Con la inauguración del Museo Histórico y Colonial de la Provincia de Buenos Aires bajo dirección del publicista católico Enrique Udaondo, el modo de exhibición museográfica y el concepto de museo comenzaron a transformarse sustentados en la idea de que la institución debía ser un centro de irradiación de cultura y entretenimiento popular, un espacio de sociabilidad que involucrara a todos los sectores sociales, desde los eruditos hasta el público masivo compuesto por familias de peregrinos y turistas que llegaban a la ciudad para entrar a la Iglesia Nuestra Señora de Luján, luego Basílica. Diferentes aspectos relativos a las muy variadas manifestaciones políticas y culturales desarrolladas en torno a este Museo fueron analizados en otros trabajos (Blasco, 2017 a y 2011 b) y no es lugar para sintetizarlas. Pero nos interesa señalar dos características que impactarán en los museos que se organizarán en los años posteriores dentro y fuera de la Provincia y que tienen que ver con la modernidad de los mecanismos mediante los cuales Udaondo articuló alta cultura y cultura popular para modelar valores nacionalistas, conservadores y católicos. Por un lado, la incorporación de museografía “de conjunto” combinando piezas antiguas “auténticas” con réplicas y artefactos contemporáneos –maniqués de cera de tamaño natural, animales embalsamados, mobiliarios, accesorios, vestimentas, etc.– para representar estampas de la historia a través de lo que llamaba “escenas objetivas” que acentuaban el realismo y daban al visitante la sensación de haberse trasladado en el tiempo –aunque ello no significó la anulación de la exposición tradicional en otras salas o espacios del museo– (Blasco, 2020 b). Por otro lado, el eclecticismo con que organizó colecciones y espacios de exhibición que primigeniamente orientó a la época virreinal y el legado hispano para luego incorporar aspectos de la vida política, militar, social y cultural de la Argentina del siglo XIX y la contemporaneidad, hasta entonces no tematizados museográficamente: desde el mundo carcelario de los peones rurales del período rosista y las costumbres del gaucho, hasta las tertulias, la

moda de los sectores acomodados porteños o los espacios domésticos, expuestos para generar empatía emotiva y sugerencias colectivas en un contexto recreativo y lúdico.

Cierta impronta del Museo de Luján se manifestó tempranamente en la remodelación arquitectónica de una residencia familiar correntina de mediados del siglo XIX, encomendada en estilo neocolonial a Martín Noel para sede del Museo Histórico, Colonial y de Bellas Artes de la Provincia de Corrientes (Núñez Camelino, Quiñonez y Salas, 2013). Pero debido al interés que despertaron las representaciones museográficas lujanenses en el público masivo, la institución se transformó en centro de atención también para los promotores de los nuevos museos que se organizaron en la segunda mitad de la década de 1930, ya sea para reproducir algunos de sus atractivos o para distinguirse, introduciendo tópicos todavía inexplorados. En 1936 abrió sus puertas el Palacio San José –residencia de Justo J. de Urquiza en Entre Ríos– ya que el año anterior el Presidente Agustín P. Justo lo había declarado Monumento Histórico Nacional con destino a sede de Museo. También en 1936 se establecieron el Museo de Arte Colonial en la mansión porteña que los hermanos Carlos y Martín Noel donaron a la municipalidad de Buenos Aires y, al año siguiente, el Museo Nacional de Arte Decorativo en la residencia de Josefina de Alvear y Matías Errázuriz adquirida por el Estado: ambos eran “palacios modernos” diseñados por arquitectos y firmas comerciales, *marchands*, coleccionistas y expertos en galerías y museos americanos y europeos, que además habían sido descriptos y fotografiados repetidamente en revistas, suplementos y prensa de época. También durante 1936 y 1937, el Interventor Federal Carlos Bruchmann y luego el gobernador de la Provincia de Santa Fe, Manuel María de Iriondo, impulsaron la organización de un “Museo Científico” que se diseñó bajo dirección del coleccionista e historiador, Julio Marc y que pocos meses después adquirió el nombre de Museo Histórico Provincial

de Rosario (Montini, 2020; Montini y Siracusano, 2011). Aunque el instituto se inauguraría recién en 1939, desde que Marc comenzó a proyectarlo tuvo consciencia de la necesidad de diferenciarlo de los museos existentes; y si bien destacó el propósito de atraer a todos los sectores sociales y promover motivaciones patrióticas como lo hacían el Museo Histórico Nacional y el Museo de Luján, afirmó la aspiración de convertirlo en un centro de investigación científica e historiográfica: recordemos que era un apasionado de la numismática y el coleccionismo de platería americana que compartía espacios de sociabilidad con los más destacados historiadores y coleccionistas porteños, que desde 1929 formaba parte del grupo fundador de la Filial Rosario de la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA) y que percibía la precaria articulación entre el ámbito de la investigación historiográfica profesional y los museos.

Finalmente, Udaondo diseñó emprendimientos museográficos innovadores en el interior de la Provincia de Buenos Aires advirtiendo la necesidad de promover el turismo regional en un contexto de ampliación de redes camineras y expansión del automóvil. Dirigió los trabajos de organización del Museo y Biblioteca Casa del Acuerdo de San Nicolás creado por decreto del Poder Ejecutivo Provincial en mayo de 1936 e inaugurado en octubre del año siguiente.⁵ Y bajo la órbita del gobierno provincial, en 1938, inauguró un Museo Gauchesco en la estancia La Blanqueada, en San Antonio de Areco, propiedad de la viuda del escritor Ricardo Güiraldes, que ahora se transformaba en Parque Criollo con arroyos, estanques, flora y fauna autóctona (Blasco, 2013 a). Fue un emprendimiento innovador en varios sentidos: por primera vez se recreaba museográficamente un ambiente de

⁵ Sobre la historia del Museo y Biblioteca Casa del Acuerdo remitimos a la información disponible en la página web institucional <https://museodelacuuerdo.cultura.gob.ar/info/museo/>, consultada el 2/11/2020.

ficción, en este caso narrado en *Don Segundo Sombra* y, a semejanza de Luján, incluía maniqués dentro de la pulpería recreada. También proponía una interpretación local de las variantes alemanas y estadounidenses de los museos al aire libre característicos de los países escandinavos: procuraba conservar, utilizar o reconstruir edificios, entornos y emplazamientos naturales concibiéndolos como unidades ensambladas y partes constitutivas de un “museo a cielo abierto” orientado a testimoniar el folclore, el arte, el ámbito laboral y las tradiciones populares locales y regionales.

Si recopilamos la información vemos que durante estos veinte años se organizaron veintidós nuevos museos relacionados con disciplinas diversas (CUADRO 2): de ese conjunto, ocho se orientaron a las colecciones históricas sumando un total de once si consideramos los tres del período anterior. Por otro lado, mientras algunas provincias incrementaron institutos –el caso de Buenos Aires y la Capital Federal– predominó la práctica de establecer instituciones en ciudades y capitales de provincia que aún no los tenían –Córdoba, Santa Fe, Corrientes y La Pampa, por ejemplo– que, en varios casos, fueron promovidos y administrados por municipios y gobiernos provinciales que asumieron incluso la responsabilidad –antes impensada– de construir edificios con la finalidad expresa de alojar museos. También vemos una importante ampliación temática en relación a la organización de colecciones museográficas si la comparamos con las anteriores, de tipo generalista: surgió un museo específico para colecciones de artes decorativas, los museos “históricos” diferenciaron “lo colonial” como categoría distinta aunque relacionada con lo “histórico”, se organizaron museos tematizando la tradición criolla y gauchesca y otros evocativos de episodios destacados del pasado como lo era el Acuerdo de San Nicolás y el Palacio San José, recordando al rol de Urquiza y los años de “la Organización Nacional”. Finalmente, la mayor parte de los museos organizados

en estos años recogió alguna impronta de la museografía evocativa o contextualizada, ya sea plasmada en el diseño arquitectónico del edificio que recreaba otras épocas o en el interior de algunas salas, representando situaciones de la historia o simplemente disponiendo los objetos en relación, en función de lo que se pretendía que el espectador interpretara.

La organización de museos fue una tarea compartida entre historiadores y poderes públicos que se materializó en la decisión del Poder Ejecutivo Nacional en noviembre de 1937, de establecer la Superintendencia de Museos y Lugares Históricos administrada por el Subdirector del Museo Histórico Nacional, Ismael Bucich Escobar. Ello se consolidó con el decreto del 21 de enero de 1938 firmado por el presidente Justo antes de dejar el gobierno que reconocía a la Junta de Historia y Numismática como Academia Nacional de la Historia facultada para supervisar también el accionar de los museos históricos.

Museos de masas para la enseñanza patriótica

En abril de 1938 el presidente Roberto Ortiz creó por decreto la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos (en adelante Comisión) reemplazando a la Superintendencia por un cuerpo colegiado de funcionarios “destacados en el conocimiento y estudio de la historia patria”.⁶ El organismo quedó supeditado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y tenía el propósito de ordenar, homogeneizar y fiscalizar las prácticas relacionadas con la selección, conservación y exhibición de todo tipo de

⁶ Considerandos del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, Departamento de Instrucción Pública, 28 de abril de 1938; analizado en Blasco, 2012.

bienes de interés histórico-artístico dentro y fuera de los museos. Hasta fines de 1946 la Comisión Directiva estuvo presidida por el historiador Ricardo Levene y secundada por Emilio Ravignani, reuniendo a unas cincuenta personas con distinto grado de reconocimiento dentro del ámbito historiográfico y experiencias diversas –coleccionistas, abogados, historiadores, arquitectos, publicistas, directores de museos, bibliotecas, archivos e institutos de docencia e investigación– para diseñar un proyecto cultural integral que consistía en fomentar el culto de la historia patria en un contexto donde el belicismo internacional exacerbaba el nacionalismo (Blasco, 2012; Lopes, 2019; Pagano, 2014).⁷ Un primer paso fue diseñar marcos legales y normativos que habilitaran a la Comisión a intervenir jurisdiccionalmente y mediar ante los propietarios particulares. Así surgió la Ley Nacional N° 12.665 –defendida por el entonces diputado nacional Ravignani, sancionada en septiembre de 1940 y reglamentada en febrero del año siguiente– que legislaba en materia de protección, resguardo y conservación de bienes históricos y artísticos, lugares, monumentos e inmuebles de propiedad de la nación, de las provincias y de las municipalidades, aunque no establecía fondos propios para el accionar de la nueva Comisión. Un segundo paso fue perfilar el itinerario de las acciones y los objetivos propuestos enfrentando los desafíos que les imponían las prácticas sobre el terreno; ello implicaba definir categorías y establecer clasificaciones sobre espacios, lugares, instituciones y artefactos diversos hasta entonces conceptualizados de manera imprecisa. Un ejemplo lo constituye la ambigüedad en torno al nombre de la propia institución que refleja la indefinición

⁷ Durante los dos primeros años, la estructura formal de la Comisión involucró a más de cuarenta personas: un presidente, diez vocales, un secretario, un arquitecto, cuatro directores y encargados de museos y casas históricas, además de veinticuatro delegados provinciales.

de criterios respecto a lo que se entendía por “monumento histórico”, “monumento conmemorativo” o “lugar histórico”.⁸

En lo que respecta a los museos históricos la institución intentó disminuir la autonomía de sus directores y unificar normativas –sobre ampliación de horarios de visita incentivando hábitos y prácticas regulares en el público escolar, sobre cánones expositivos, sistemas de difusión de actividades, narrativa histórica y procedimientos internos– orientadas a promover misiones “didácticas y patrióticas” a semejanza del popular Museo de Luján, cuyo director también había sido convocado por Levene para integrar la Comisión Nacional. Este trabajo de articulación incluyó debates sobre el modo de organizar y clasificar instituciones disímiles, ya se tratase de dependencias administrativas, del entorno donde se erigía, del tipo de colecciones que conservaba, de su propuesta museográfica o de la relación entre estas dos últimas y el tipo de edificio donde se alojaba.⁹ Ello resultó más factible en los establecimientos ya organizados que durante la gestión de Levene fueron incorporándose a la estructura de la Comisión transformándose en “Museos Nacionales”: el Museo Histórico Nacional y el Museo Mitre en la Capital Federal, la Casa Natal de Sarmiento en San Juan, el Museo y Biblioteca de la Casa del Acuerdo de San Nicolás en la Provincia de Buenos Aires y el Palacio

⁸ El decreto del Poder Ejecutivo de 1938 establecía la creación de la Comisión Nacional de *Museos y Lugares Históricos* pero en el anteproyecto de ley redactado por Levene meses después, es mencionada como Comisión Nacional de *Museos y de Monumentos y Lugares Históricos*, para dar cuenta de las tres expresiones o manifestaciones separadas a las que estaría orientada la acción de la institución. A pesar de que la ley fue sancionada en 1940 respetando este nombre, a partir de 1942 la denominación cambió por Comisión Nacional de *Museos y Monumentos Históricos*, exceptuando los “lugares”.

⁹ Para citar un ejemplo, ello generó el debate –zanjado décadas después– sobre los criterios diferenciales que deberían definir a los “museos”, a las “casas museo” –y viceversa– y a las “casas históricas”, ilustrados por la convivencia del Museo Mitre –alojado en la casa particular del patricio–, de la Casa Natal de Sarmiento o la Casa de la Independencia –no reconocidos como museos– y del “Museo Casa del Acuerdo”.

San José en la Provincia de Entre Ríos (Blasco 2016 b y c). También en los once nuevos museos organizados por gestión de la Comisión Nacional en ciudades de provincia –nueve inaugurados durante la presidencia de Levene y dos en años posteriores pero habiendo sido proyectados durante su administración– con el propósito de reconstruir, conservar o dotar de utilidad a edificios existentes.¹⁰ De este conjunto, es necesario destacar el éxito de dos iniciativas que perduran en el imaginario colectivo contemporáneo como espacios para representar la historia y situar los rituales cívicos en sus antiguos escenarios. Por un lado, en 1939, la reconstrucción edilicia del inmueble donde había funcionado el antiguo Cabildo porteño para destinarlo a sede de la Comisión Nacional y del Museo Histórico del Cabildo y la Revolución de Mayo (Blasco, 2014). Por otro lado, en 1940, la demolición del Pabellón de la Independencia y la edificación de una “nueva” Casa Histórica inaugurada en 1943 siguiendo el diseño arquitectónico primigenio que pasó a recrear un domicilio familiar de tiempos de la independencia con mobiliario provisto por hogares tucumanos (Blasco, 2017 b).

El resto de los museos históricos organizados bajo iniciativa de Estados provinciales y municipales, continuó su desarrollo por fuera de la estructura administrativa de la Comisión aunque fiscalizados y promovidos formal o informalmente por la repartición nacional.¹¹ En este contexto la idoneidad de Udaondo para transformar los museos en instituciones populares se incrementó impulsando proyectos

¹⁰ El Museo Sarmiento, el Museo del Cabildo y la Revolución de Mayo, la Casa Histórica de la Independencia, el Museo Histórico del Norte en Salta, el Museo de Aduanas y Puerto de la Nación, el Museo Jesuítico de Jesús María, el Museo Rural de la Posta de Sinsacate y la construcción del Templete Sanmartiniano en Yapeyú son algunos de ellos.

¹¹ Era habitual que la sección “colaboraciones” del Boletín anual institucional incluyera artículos donde intelectuales, coleccionistas y estudiosos reconstruían la historia de museos locales, muchos de ellos en formación incipiente o con una estructura consolidada pero sobre la cual todavía no se había historizado.

innovadores en las localidades bonaerenses de Dolores y Chascomús, donde estableció museos regionales en parques evocativos sobre los levantamientos de los propietarios rurales y comerciantes del sur de la Provincia de Buenos Aires contra Juan Manuel de Rosas en 1839 (Blasco, 2010 y 2013 b): estos nuevos museos, al igual que el de Areco, se establecieron bajo jurisdicción de la Comisión Central Honoraria de Parques Provinciales y de Protección de la Flora y Fauna Aborigen de la Provincia de Buenos Aires, una nueva estructura administrativa creada en 1940 bajo la órbita del Ministerio de Obras Públicas, impulsada y presidida por el mismo Udaondo. También Santa Fe sumó tres museos provinciales. Por un lado, el Histórico Provincial de Rosario que venía gestándose y fue inaugurado bajo dirección de J. Marc en 1939, recibiendo ese año una extraordinaria afluencia de público, igualando al también flamante Museo del Cabildo y superando incluso al Museo Histórico Nacional; por otro lado, el Histórico Provincial Brigadier General Estanislao López que compartía sede en el mismo edificio re-funcionalizado con el Museo Etnográfico y Colonial, ambos organizados e inaugurados entre 1940 y 1943, con directores diferentes, en Santa Fe capital.

En sus primeros cinco años de gestión la Comisión Nacional había desarrollado o al menos incentivado un conjunto de estrategias comunicacionales de envergadura que dotaban a los museos históricos de un rol destacado en el culto a la historia patria. Gran parte de este despliegue retomaba la concepción moderna y la eficacia de las acciones que procuraban acercar la historia a la cultura popular consolidadas en la década de 1920 en el Museo de Luján; pero en noviembre de 1943 Udaondo renunció a la Comisión Nacional y el impulso inicial comenzó a eclipsarse (Blasco, 2016 b). Por otro lado, con la llegada de Juan Domingo Perón al gobierno y las tensiones generadas en el interior del campo cultural, a fines de 1946 también Ricardo Levene y la mayor parte de sus colegas declinaron sus cargos

en la Comisión. Desde mayo de 1948 la entidad pareció revitalizar sus funciones bajo la dirección de Eduardo Acevedo Díaz –recibió mayores fondos gubernamentales y paso a la órbita de la recién creada Subsecretaría de Cultura de la Nación a cargo de Antonio P. Castro, una figura experimentada en la gestión de museos–,¹² pero el ímpetu inicial para promover nuevos museos “nacionales” se detuvo dejando las iniciativas en manos de los Estados provinciales y municipales. No es un dato menor que, en 1949, la Provincia de Buenos Aires imitara a la nación creando la Dirección de Museos Históricos dependiente de la Subsecretaría de Cultura del Ministerio de Educación.

En síntesis, en los catorce años que van de 1938 a 1952 se instalaron e inauguraron treinta y cuatro nuevos museos –algunos gestados en años anteriores y otros incluso definidos de manera imprecisa como “temples”, “casas” o “casa histórica”– en su mayoría relacionados con colecciones temáticas de tipo histórico (CUADRO 3). Es la etapa más corta en la que, sin embargo, se creó mayor número de espacios museográficos en distintas ciudades del territorio nacional, incrementando además la cantidad de edificios construidos predominantemente con estilos evocativos para sede de museos. Si consideramos las dependencias administrativas, se organizaron entre diez y once espacios museográficos dependientes –en proporciones similares– de reparticiones nacionales, provinciales y municipales.

Los museos de tipo histórico intensificaron el proceso de diversificación temática y, por ende, de especialización de colecciones. Los nombres que adoptaron los institutos se concentraron en torno a figuras destacadas del pasado y acontecimientos que se creían relevantes en función de uno de los propósitos iniciales de la Comisión

¹² Castro había dirigido el Palacio San José de Entre Ríos y desde 1945 el Museo Sarmiento.

Nacional: instalar la noción de que cada museo recordaba a un prócer o episodio histórico en particular. Con el correr de los años se fueron organizando museos que tematizaron otros aspectos de la vida social y cultural de la Argentina: el folklore, el ámbito rural, los puertos, las postas o la tradición jesuítica. Pero curiosamente Mendoza –considerada como la emblemática Provincia “Sanmartiniana”– no contaba hasta entonces con ningún museo evocativo sobre “la gesta del Gran Capitán”, probablemente a causa de que los objetos más representativos relacionados con el prócer ya habían sido incorporados como patrimonio del Museo Histórico Nacional o se conservaban en la sede porteña del Instituto Sanmartiniano u otras dependencias de la Provincia cuyana.¹³

Respecto al tipo de montaje o puesta en escena de las colecciones museográficas, la escasez de investigaciones sobre la conformación de la mayoría de estos museos no permite todavía analizar los rasgos predominantes del período. Pero algunos indicios apuntan a considerar dos aspectos. Por un lado, la afirmación de la museografía “moderna”, evocativa, contextualizada y asociada a la recreación de ambientes en algunos museos específicos, sobre todo en aquellos promovidos en los primeros años de gestión de la Comisión; sin embargo, encontramos escasa evidencia sobre profusión de “escenas objetivas” con maniqués o figuras de cera y animales embalsamados, lo que podría indicar cierto grado de resistencia respecto a este tipo de propuestas. Las excepciones fueron los espacios museográficos organizados bajo supervisión de Udaondo en los parques evocativos y las figuras de cera diseñadas por Ángel Guido, director artístico de la Exposición de Arte Religioso Retrospectivo de 1950, en el Museo

¹³ El Museo del Pasado Cuyano “Dr. Edmundo Correas” data de 1967 y contiene una sala dedicada a San Martín con una réplica del Sable Corvo, cuyo original se conserva desde fines del siglo XIX en el Museo Histórico Nacional.

Histórico Provincial de Rosario: a diferencia de las primeras figuras diseñadas de manera tosca en las décadas de 1920 y 1930 en el Museo de Luján, las de Rosario –que representaban a las damas devotas de Rosario y Santa Fe con sus clásicos atuendos aristocráticos– eran más refinadas y elegantes, con sus rostros y formas perfectamente delineados y exhibidas en sobrias vitrinas construidas para exhibirlas componiendo una escena.¹⁴ Por otro lado, la profundización de la tendencia a la coexistencia de tipologías, paradigmas y modelos de exhibición –tanto cuando consideramos los museos en su conjunto como cuando analizamos una institución en particular– modeladas por la trayectoria personal e intereses de sus promotores. De ello se desprende la mayor propensión o apego de algunos museos a las exhibiciones decimonónicas o descontextualizadas, la puesta en práctica de la museografía de conjunto en otros –generalmente instalada en edificios con algún grado de interés evocativo– y la convivencia de propuestas expositivas en la amplia mayoría de las instituciones.

Epílogo

Entre 1855 y 1955 se definía la “museografía” como un “catálogo” y como la “acción de describir uno o más museos”, mientras que en 1956 incorporó una nueva acepción: “el estudio de la construcción, organización, catalogación, instalación e historia de los museos” (RAE, 1956). Ella fue retomada en el título del libro de Tomás Diego Bernard *Experiencias en Museografía Histórica* (Bernard, 1957), el primer manual que incluía la noción de manera explícita en el ámbito cultural argentino. Fue un momento de inflexión signado por el

¹⁴ Agradezco a Pablo Montini haberme advertido sobre las figuras de cera cuyas fotografías constan en el Archivo del Museo Histórico Provincial de Rosario “Dr. Julio Marc”.

contexto de posguerra que propició el inicio de una nueva etapa en la profesionalización de los saberes museológicos a nivel mundial y que se consolidará recién en la década de 1980, cuando se diferencie la “Museografía” –definida como “el conjunto de técnicas y prácticas relativas al funcionamiento de un museo”– de la “Museología”, conceptualizada por vez primera en el diccionario como “la ciencia que trata del museo, su historia, su influjo en la sociedad, las técnicas de conservación y catalogación” (RAE, 1984). La década de 1950, entonces, señala el final de nuestra exploración y el comienzo de una nueva agenda de desafíos historiográficos, abiertos de cara al futuro.

Aun atendiendo que las conclusiones sobre las características del proceso integral de organización y desarrollo de museos en la Argentina son de carácter introductorio y preliminar, el análisis plasmado en estas páginas permite señalar que los contextos políticos, sociales y culturales locales relacionados con la consolidación del Estado y la progresiva afirmación del nacionalismo promovieron en mayor medida que otros la organización de instituciones. De este modo, vemos que las innovaciones más significativas en los museos de tipo histórico se desplegaron entre mediados de las décadas de 1930 y 1940, impulsadas por un conjunto amplio y heterogéneo de actores sociales involucrados de diferentes modos –y con intereses diversos– en las transformaciones y ampliaciones de las estructuras materiales del Estado, luego de haber consolidado la expansión del sistema educativo nacional y los organismos relacionados con las fuerzas de seguridad y el aparato represivo. En estos años se diversificaron los consumos culturales masivos, articulándose con propuestas de tipo patriótico, pedagógico y social diseñadas por historiadores y referentes culturales para representar museográficamente diferentes relatos del pasado mediante colecciones temáticas cada vez más específicas. Efectivamente, los museos contribuyeron a la penetración de la acción estatal en las capilaridades de la sociedad civil,

transformándose en instrumentos fundamentales para la enseñanza escolar y didáctica de la historia patria. Museos con toscos próceres de cera –casi desfigurados–, muebles “coloniales” fabricados en la esquina y réplicas de relicarios comprados en Casa Pardo. Quizás la “época de oro” de los museos: cuando dejaron de ser entendidos como “templos inmaculados” creados por la historiografía para ser instituciones vivas, recreativas y populares –con picnic incluido en sus parques– al servicio de la nación que se imaginaba.

CUADRO 1. Museos públicos estatales y privados ordenados según año de creación (1823-1916).

NOMBRE: MUSEO...	CREADO	INAUG.	PROMOTOR / 1º DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
1 Público de Buenos Aires (Museo Nacional De Bs As)	1823	1826	Pedro Carta Molino	Buenos Aires	Edificio re-funcionalizado. Convento de Santo Domingo
2 Nacional de La Confederación	1854	1854	Marbais Du Graty	Paraná. Entre Ríos	Edificio re-funcionalizado
3 Provincial	1855	1855	Alimé Bonpland	Corrientes	Edificio re-funcionalizado
4 De Historia Natural	1858	1858	Se desconoce	Mendoza	Edificio re-funcionalizado
5 Antropológico y Arqueológico de la Provincia de Buenos Aires	1877	1878	Francisco P. Moreno	Buenos Aires	Edificio re-funcionalizado
6 General	1885	1888	Francisco Moreno	La Plata. Pcia. Bs As.	Construido para sede de Museo
7 Politécnico Provincial	1887	1887	Jerónimo Lasagna	Córdoba	Edificio re-funcionalizado
8 HISTÓRICO DE LA CAPITAL	1889	1890	Adolfo P. Carranza	Capital Federal	Edificio re-funcionalizado
9 Nacional de Bellas Artes	1895	1896	Eduardo Schiaffino	Capital Federal	Edificio re-funcionalizado
10 Etnográfico (Universidad De Buenos Aires)	1904	1904	Juan B. Ambrosetti	Capital Federal	Edificio re-funcionalizado
11 MITRE	1906	1907	Alejandro Rosa	Capital Federal	Edificio evocativo re-funcionalizado. Casa donde vivió y murió Mitre.
12 HISTÓRICO DE AGUSTÍN V. GNECCO. Privado	c. 1890	c. 1890	Agustín P. Gnecco	San Juan	Domicilio particular de A. Gnecco

NOMBRE: MUSEO...	CREADO	INAUG.	PROMOTOR / 1º DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
13 MUSEO HISTÓRICO Y BIBLIOTECA SARMIENTO	1910	1911	Remigio Ferrer Oro	San Juan	Edificio evocativo re-funcionalizado. Casa natal de Sarmiento
14 General Regional	1911	1911	Carlos S. Reed	Mendoza	Edificio re-funcionalizado
15 Provincial de Fomento	1915	1915	Cristian Nelson	Salta	Edificio re-funcionalizado.
16 de Bellas Artes (Universidad Nacional de Tucumán)	1915	1916	Juan Heller	San Miguel de Tucumán	Edificio re-funcionalizado.
17 De Historia Natural	1915	1916	Rudolf Schreiter	San Miguel de Tucumán	Edificio re-funcionalizado.
18 Provincial de Bellas Artes	1916	1916	Jacobo Wolff	Córdoba	Construido para sede del Museo
19 Arcaico	1916	1916	Emilio R. Wagner	Santiago del Estero	Edificio re-funcionalizado
20 COLONIAL (desaparecido poco después de inaugurarse)	Julio 1916	Julio 1916	Se desconoce	San Miguel de Tucumán	Domicilio particular re-funcionalizado.

Elaboración propia. Excluimos museos escolares, universitarios y vinculados a la historia de las instituciones. Se registra la denominación original de los museos aunque luego sus nombres pueden haber cambiado. Idéntico criterio seguimos respecto al edificio que sirvió de sede inicial, aunque en muchos casos los institutos fueron reubicados, incluso en inmuebles diseñados para tal fin. Además de investigaciones propias, para la elaboración del cuadro se recabó información de Agüero (2009 y 2017); Carman (2013); Baldassarre (2013); Farro (2009); Fasce (2017); García (2011); Malosetti Costa (2010); Martínez (2011); Ortemberg (2016); Páez de la Torre (2014); Pegoraro (2009); Podgorny y Lopes (2008); Raffa (2020).

Referencias

MUSEOS REFERIDOS A PERSONAJES O TEMÁTICA DE TIPO HISTÓRICA.

Edificios construidos para sede de museo.

CUADRO 2. Museos públicos estatales y privados ordenados según el año de creación (1917-1937).

NOMBRE: MUSEO...	CREADO	INAUG.	1° DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
1 HISTÓRICO COLONIAL DE LA PROVINCIA DE BS. AS.	1917	1923	Enrique Udaondo	Luján. Pcia. Bs. As.	Edificio público evocativo (antiguo cabildo) re-funcionalizado
2 HISTÓRICO PROVINCIAL	1918	1919	Pablo Cabrera	Córdoba	Edificio evocativo re-funcionalizado. Casa de Sobremonte.
3 Popular de Las Conchas	1918	1918	Enrique Udaondo	Tigre. Pcia. Bs. As.	Edificio público re-funcionalizado.
4 Municipal de Bellas Artes	1920	1920	Juan B. Castagnino	Rosario. Santa Fe	Edificio re-funcionalizado.
5 Rosa Galisteo de Rodríguez	1920	1922	Horacio Cailliet-Bois	Santa Fe	Edificio construido para sede de Museo
6 MUNICIPAL DE BUENOS AIRES	1921	1921	Jorge A. Echayde	Capital Federal	Edificio re-funcionalizado
7 De arte Hispanoamericano	1922	1922	Isaac Fernández Blanco	Capital Federal	Domicilio particular de Isaac Fernández Blanco re-funcionalizado.
8 Provincial de Bellas Artes	1922	1922	Ernestina Rivademar	La Plata. Pcia. Bs As	Edificio re-funcionalizado
9 HISTÓRICO, COLONIAL Y DE BELLAS ARTES DE LA PROVINCIA	1927	1929	Valentín Aguilar	Corrientes	Domicilio particular re-funcionalizado.
10 Provincial de Bellas Artes	1927	1928	Se desconoce	Mendoza	Domicilio particular re-funcionalizado.
11 Biblioteca de y Museo del Poeta Almafuerte	1928	1932	Se desconoce	La Plata. Pcia Bs As.	Domicilio particular evocativo re-funcionalizado.
12 Provincial de Bellas Artes	1930	1930	Rafael P. Sosa	Salta	Casa de Almafuerte. Edificio público re-funcionalizado
13 Municipal de Bellas Artes	1933	1933	Juan Filloy	Río Cuarto. Córdoba.	Edificio público (dependencias del salón municipal) re-funcionalizado.

NOMBRE: MUSEO...	CREADO	INAUG.	1° DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
14 Regional Pampeano	1935	1935	Teodoro Aramendía	Santa Rosa. La Pampa	Edificio público (dependencia de la Dirección General de Escuelas) re-funcionalizado.
15 PALACIO SAN JOSÉ Y MUSEO REGIONAL	1935	1936	Comisión Honoraria	Concepción del Uruguay. Entre Ríos	Domicilio particular re-funcionalizado. evocativo re-funcionalizado.
16 MUSEO CIENTÍFICO	1936	1939	Julio Marc	Rosario. Santa Fe	Edificio construido para sede de Museo
17 MUSEO Y BIBLIOTECA CASA DEL ACUERDO DE SAN NICOLÁS.	1936	1937	Comisión presidida por E. Udaondo.	San Nicolás Pcia. Bs. As	Edificio evocativo re-funcionalizado. Se reunieron los gobernadores en mayo de 1852.
18 Provincial de Bellas Artes	1936	1936	Laureano Brizuela	San Fernando del Valle de Catamarca	Edificio re-funcionalizado
19 Arqueológico Calchaquí	1936	1936	Fray Salvador Narváez (Orden Franciscana)	San Fernando del Valle de Catamarca	Edificio re-funcionalizado dentro del Convento Franciscano
20 Nacional de Arte Decorativo	1937	1937	Ignacio Pirovano	Capital Federal	Domicilio particular. Residencia de la familia Errázury-Alvear
21 MUSEO GAUCHESCO Y PARQUE CRIOLLO "RICARDO GUIRALDES"	1937	1938	Comisión presidida por E. Udaondo	San A. de Areco. Pcia de Bs.As.	Domicilio particular re-funcionalizado. evocativo re-funcionalizado. Casco de estancia de Ricardo Guiraldes
22 Municipal de Bellas Artes	1937	1937	Artistas varios	Tandil. Pcia. Bs. As.	Edificio construido para sede de Museo

Además de investigaciones propias, para la elaboración del cuadro se recabó información de Arnaiz (2019); Balidasarre (2012); Bernard (1957); Casas (2012); Castro (1944); Constantín (1999); Daño Romani (2002); Fasce (2017); Fiebelkorn (2017); Guevara (2018); Núñez Camelino, Quinonez y Salas (2013); Pera (2011); Montini, 2016 y 2020; Montini y Siracusano (2011); Narváez (1948); Argentina,

Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos (1941).
Referencias
MUSEOS REFERIDOS A PERSONAJES O TEMÁTICA DE TIPO HISTÓRICA.
Edificios construidos para sede de museo.

CUADRO 3. Museos públicos estatales y privados ordenados según año de creación (1938-1952).

NOMBRE. MUSEO...	CREADO	INAUG.	PROMOTOROR / 1º DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
1 De Bellas Artes de La Boca	1938	1938	Benito Quinquela Martín	Capital Federal	Edificio construido para sede de Museo
2 Municipal de Bellas Artes y Artes Comparadas.	1938	1938	Eduardo Sivori	Capital Federal.	Edificio público re-funcionalizado.
3 MUSEO REGIONAL, HISTÓRICO Y TRADICIONAL	1938	1938	Julio César Gascón	Mar del Plata. Pcia Bs As.	Edificio público re-funcionalizado.
4 SARMIENTO (CNM)	1938	1938	Ismael Bucich Escobar	Capital Federal	Edificio público evocativo re-funcionalizado. En 1880 funcionó el Congreso de la Nación.
5 TEMplete SANMARTINIANO (CNM)	1925	1938	Sargento Ramón Gil Ortega (guardián)	Yapeyú. Corrientes.	Construido para conservar las ruinas de la supuesta casa natal de San Martín.
6 DEL CABILDO Y LA REVOLUCIÓN DE MAYO (CNM)	1939	1939	Sin director (CNM/MyLH)	Capital Federal	Edificio público evocativo (antiguo Cabildo) re-funcionalizado. Restaurado para sede de Museo.
7 DE MOTIVOS POPULARES JOSÉ HERNÁNDEZ	1939	1948	Santos S. Fare	Capital Federal	Domicilio particular re-funcionalizado. Casa de Félix Bunge legada a la Municipalidad.
8 DE LA PATAGONIA (CNM)	1939	1940	Enrique Amadeo Artayeta	Bariloche. Río Negro	Edificio público re-funcionalizado.

NOMBRE. MUSEO...	CREADO	INAUG.	PROMOTOR / 1º DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
HISTÓRICO PROVINCIAL BRIGADIER GENERAL ESTANISLAO LÓPEZ	1940	1943	José María Funes	Santa Fe	Domicilio particular re-funcionalizado. Casa de Los Diez de Andino.
10 REGIONAL. PARQUE "LOS LIBRES DEL SUR"	1940	1940	Comisión presidida por E. Udaondo	Dolores. Pcia Bs As.	Edificio construido para sede de Museo. Estilo colonial
11 HISTÓRICO "JUAN MARTÍN DE PUEYRREDÓN"	1940	1941	Sin datos	San Isidro. Pcia Bs As.	Domicilio particular evocativo re-funcionalizado. Quinta de Juan M. de Pueyredón
12 PAMPEANO. PARQUE "LOS LIBRES DEL SUR"	1941	1941	Mercedes Aldalur	Chascomús. Pcia Bs As.	Edificio construido para sede de Museo. Réplica de la casa de postas de Juan M. de Pueyredón en San Isidro.
13 ETNOGRÁFICO Y COLONIAL	1941	1941	Agustín Zapata Gollán	Santa Fe	Domicilio particular re-funcionalizado. Casa de Los Diez de Andino.
14 HISTÓRICO PROVINCIAL	1941	1941	Orestes Di Tullio	Santiago del Estero.	Domicilio particular re-funcionalizado. Casa de la familia Díaz Gallo.
15 Provincial de Bellas Artes	1942	1943	Ramón González Cortez	Santiago del Estero	Se desconoce
16 HISTÓRICO. COLONIAL Y DE BELLAS ARTES (Provincial)	1942	1945	Rafael P. Sosa	Salta	Edificio público evocativo (antiguo Cabildo) re-funcionalizado.
17 CASA HISTÓRICA DE LA INDEPENDENCIA (CNM)	1943	1943	Lizondo Borda (dir., desde 1945)	San Miguel de Tucumán	Edificio construido
18 FOLCLÓRICO PROVINCIAL	1943	1943	Rafael Jijena Sánchez	San Miguel de Tucumán	Domicilio particular (siglo XVIII) re-funcionalizado.
19 HISTÓRICO PROVINCIAL "JUAN GALO LAVALLE"	1943	1943	José de la Iglesia	San Salvador de Jujuy	Domicilio particular re-funcionalizado.

NOMBRE. MUSEO...	CREADO	INAUG.	PROMOTOR / 1º DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
20 HISTÓRICO REGIONAL DE LA CAMPAÑA AL DESIERTO	1943	1944	Luis Scalese	Trenque Lauquen, Pcia. Bs As	Domicilio particular re-funcionalizado
21 HISTÓRICO MUNICIPAL	1943	1951	Antonio Crespi Valls	Bahía Blanca, Pcia Bs. As.	Edificio re-funcionalizado.
22 HISTÓRICO MUNICIPAL	1943	1958	Francisco Anselmo Castagnino	Chivilcoy, Pcia Bs. As	Edificio re-funcionalizado (salón municipal)
23 Municipal de Bellas Artes	1943	1944	Ángel María de Rosa	Junin, Pcia. Bs As	Edificios re-funcionalizados
24 Etnográfico	1940	1945	Bartolomé J. Ronco	Azul, Pcia Bs. As.	Domicilio particular re-funcionalizado.
25 DE ADUANAS Y PUERTOS DE LA NACIÓN (CNM)	1945	1946	Ricardo Leandro Ribot	Capital Federal	Edificios evocativos re-funcionalizados. Galerías subterráneas del antiguo Fuerte y Aduana de Bs As.
26 JESUÍTICO (CNM)	1945	1946	Oscar J. Dreidemie	Jesús María, Córdoba	Edificios evocativos re-funcionalizados. Residencia jesuítica de San Isidro.
27 RURAL (CNM)	1945	1946	Eduardo R. Luque	Sinsacate, Córdoba	Edificio evocativo re-funcionalizados. Antigua posta.
28 HISTÓRICO DEL NORTE (CNM)	1947	1949	Miguel Ángel Vergara	Salta	Edificio público evocativo (antiguo Cabildo) re-funcionalizado.
29 MUSEO Y BIBLIOTECA "PRESIDENTE JOSÉ EVARISTO URIBURU" (CNM)	1947	1953	Sin datos	Salta	Domicilio particular evocativo re-funcionalizado. Nació y vivió Uruburu.
30 DE LA RECONQUISTA	1948	1948	Sin datos	Tigre, Pcia Bs As	Edificio evocativo re-funcionalizado.
31 HISTÓRICO PROVINCIAL MARTINIANO LEGUIZAMÓN	1948	1948	Sin datos	Paraná, Entre Ríos	Casa donde pernoctó Santiago de Liniers Edificio re-funcionalizado.

NOMBRE. MUSEO...	CREADO	INAUG.	PROMOTOR / 1º DIRECTOR	CIUDAD/ PROVINCIA	TIPO DE SEDE / EDIFICIO
32 MUSEO Y ARCHIVO DARDO ROCHA	1948	1952	Sin datos	La Plata. Pcia Bs As.	Edificio evocativos re-funcionalizado. Casa habitada por Dardo Rocha
33 Museo Regional Daniel E. Gatica	1948	1948	Ileana Lascaray	Neuquén	Edificios re-funcionalizados
34 HISTÓRICO REGIONAL "FRANCISCO DE VIEDMA"	1951	1951	Emma Nozzi	Carmen de Patagones. Pcia Bs As.	Edificios re-funcionalizados.
35 MUSEO HISTÓRICO Y DE CIENCIAS NATURALES	1952	1952	Gabriel Campomar Cervera	Saliqueló. Pcia Bs As	Edificio re-funcionalizado

Además de investigaciones propias, para la elaboración del cuadro se recabó información de Bernard (1957); Bermejo (2013); Bustos y Dam (2012); Cárcano (1946); Casas (2012 y 2018); Dupey (2017); Fasce (2017); Nagy (2013); Pupio (2005); Pupio y Piantoni (2017); Argentina, Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos (1942, 1946, 1948 a y 1948 b)

Referencias

MUSEOS REFERIDOS A PERSONAJES O TEMÁTICA DE TIPO HISTÓRICA.

Edificios construidos para sede de museo.

(CNM): Museos organizados y puestos bajo dependencia de la Comisión Nacional de Museos.

| Bibliografía

- » Agüero, A. C. (2009). *El espacio del arte: una microhistoria del Museo Politécnico de Córdoba entre 1911 y 1916*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (Consultado en línea en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/358>, 1/11/2020).
- » Agüero, A. C. (2017). *Local/nacional. Una historia cultural de Córdoba en el contacto con Buenos Aires (1880-1918)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Argentina. Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos (1941). *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos* (3). Buenos Aires: Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- » Argentina. Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos (1942). *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (4). Buenos Aires: Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- » Argentina. Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos (1946). *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (8). Buenos Aires: Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- » Argentina. Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos (1948 a). *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (9). Buenos Aires: Imprenta Ferrari Hermanos.
- » Argentina. Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos (1948 b). *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (10). Buenos Aires: Imprenta Ferrari Hermanos.
- » Argentina. Gobierno de la Provincia de Tucumán (1917). *Celebración Nacional del Centenario de la Independencia en Tucumán, 1916*. Tucumán: s/e.

- » Arnaiz, J. M. (2019). "Museo Regional de la Provincia de Corrientes: estrategias de acrecentamiento de colecciones (1920-1927)". Ponencia presentada en las *XVII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, San Fernando del Valle de Catamarca.
- » Baldasarre, M. I. (2012). "El intrincado recorrido de los objetos". En Siegrits, L.; Ricci, G. y Montini, P. *Anuario. Registro de acciones artísticas*. Rosario: Anuario editorial, pp. 217-219. (Consultado en línea en https://issuu.com/editions-du-cochon/docs/anuario_10, 1/11/2020).
- » Baldasarre, M. I. (2013). "Museo universalista y nacional. El lugar del arte argentino en las primeras décadas de vida institucional del Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires", *A Contracorriente*, 10 (3), pp. 255-278. (Consultado en línea en <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/500>, 1/11/ 2020).
- » Bernard, T. D. (1957). *Experiencias en Museografía Histórica*. Buenos Aires: Anaconda.
- » Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Blasco, M. E. (2010). "La formación del Parque Evocativo y Museo 'Los Libres del Sur' (Dolores, 1939- 1942)", *Cuadernos del Sur/ Historia*, 39, pp. 9-36.
- » Blasco, M. E. (2011 a). "Comerciantes, coleccionistas e historiadores en el proceso de gestación y funcionamiento del Museo Histórico Nacional", *Entrepasados*, 36-37, pp. 93-111.
- » Blasco, M. E. (2011 b). *Un museo para la colonia. El Museo Histórico y Colonial de Luján (1918-1930)*. Rosario: Prohistoria.
- » Blasco, M. E. (2012). "De objetos a 'patrimonio moral de la nación': prácticas asociadas al funcionamiento de los museos históricos en la Argentina de las décadas de 1920 y 1930", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. (Consultado en línea en <http://nuevomundo.revues.org/64679>, 1/1/2020; DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64679>).
- » Blasco, M. E. (2013 a) "El peregrinar del gaucho: del Museo de Luján al Parque Criollo y Museo Gauchesco de San Antonio de Areco", *Quinto*

Sol 17 (1), pp. 1-22. (Consultado en línea en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/595>, 1/11/2020; DOI: <https://doi.org/10.19137/qs.v17i1.595>).

- » Blasco, M. E. (2013 b). "Museografía y recreación de la historia: la formación del Museo Pampeano y Parque 'Los Libres del Sur' (Chascomús, 1939-1943)", *Corpus*, 3 (1). (Consultado en línea en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus/article/view/1915/2664>, 1/1/2020; DOI: <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.237>).
- » Blasco, M. E. (2014). "La intervención de los historiadores en la organización del Museo Histórico del Cabildo y la Revolución de Mayo (Buenos Aires – Argentina- 1938-1943)", *Patrimonio e Memória*, 10 (1), pp. 4-27. (Consultado en línea en <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/422>, 1/1/2020).
- » Blasco, M. E. (2016 a) "Producción, circulación y divulgación de conocimiento histórico en el Museo Mitre de la ciudad de Buenos Aires (1906-1946)", *História da Historiografia*, 20, pp. 31-47. (Consultado en línea en <https://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/976/617>, 1/1/2020; DOI: 10.15848/hh.v0i20.976).
- » Blasco, M. E. (2016 b) "La asistencia de público a los museos históricos de Buenos Aires durante la década de 1940", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 44, pp. 11-41.
- » Blasco, M. E. (2016 c) "Entre nación y provincia. La organización de museos históricos en Salta durante las décadas de 1930 y 1940", *Andes*, 27 (1). (Consultado en línea en <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/icsoh/wp-content/uploads/2017/05/blasco-final.pdf>, 1/1/2020)
- » Blasco, M. E. (2017 a) "Exhibiciones políticas del pasado reciente. El Museo Histórico y Colonial de Luján entre 1932 y 1945", *PolHis*, 20, pp. 196-236. (Consultado en línea en <http://polhis.com.ar/index.php/PolHis/issue/view/7/showToc>, 1/11/2020).
- » Blasco, M. E. (2017 b) "Productos culturales conmemorativos. La azarosa constitución de la Casa Histórica de la Independencia durante la década de 1940", *Anuario del IEHS*, 32 (1) pp. 51-73. (Consultado en línea en [http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2017%201%04%20Anuario%20IEHS%2032\(1\)%20a.Blasco.pdf](http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2017%201%04%20Anuario%20IEHS%2032(1)%20a.Blasco.pdf), 1/11/2020).

- » Blasco, M. E. (2018). "La conservación edilicia como problema. Del uso y destrucción de lo existente, a las construcciones de la organización nacional (Argentina, 1852-1910)", *Tarea*, 5, pp. 182-215. (Consultado en línea en <http://www.unsam.edu.ar/revistasacademicas/index.php/tarea/article/view/446/471>, 1/11/2020).
- » Blasco, M. E. (2019). "La hibridez del museo modernista: entre los modos de exhibición de fines del siglo XIX y la museografía de masas de los años 40", *Caiana*, 14, pp. 75-91. (Consultado en línea en http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=349&vol=14, 1/11/2020).
- » Blasco, M. E. (2020 a). "De la veneración de los restos, al culto de la nación. La construcción social de la noción de "reliquia histórica" en la Argentina del siglo XIX", *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* (en evaluación).
- » Blasco, M. E. (2020 b). "Figuras de cera para una historia moderna. Los maniqués del Museo de Luján como símbolos de una época en transición (Buenos Aires, primera mitad del siglo XX)", *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, 18 (11), pp. 11-45. (Consultado en línea en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria/article/view/31722/32545>, 22/3/2021). DOI: <https://doi.org/10.31049/1853.7049.v11.n18>
- » Bragoni, B. (2013). "Rituales mortuorios y ceremonial cívico: José de San Martín en el panteón argentino", *Histórica*, 37 (2), pp. 59-102. (Consultado en línea en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/10526>, 1/1/2020).
- » Bermejo, T. (2013). "La puesta en escena de un diálogo posible: tapices de la Escuela de París, porcelanas de Sèvres y el arte moderno en el Museo Nacional de Arte Decorativo (1937-1956)", en Herrera, M. J. (coord.). *El rol de los museos y los espacios culturales en la interpretación y la difusión del arte*. Rosario: Grupo de Estudios sobre Exposiciones de Arte Argentino. pp. 295-313.
- » Bustos, J. y Dam, L. (2012). "El Museo Histórico Regional "Emma Nozzi" de Carmen de Patagones", *Corpus*, 2 (1). (Consultado en línea en <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/993>, 1/1/2020; DOI: <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.993>).
- » Cárcano, R. (1946). "La Posta de Sinsacate", *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (8), pp. 83-102. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.

- » Carman, C. (2013). *Los orígenes del Museo Histórico Nacional*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Casas, M. (2012) "Fundación del Museo Ricardo Güiraldes. En San Antonio de Areco, un 'templo' de la tradición", *Revista de Historia Bonaerense*, 39, pp. 61-70. (Consultado en línea en <https://historiamoron.files.wordpress.com/2016/07/39-rhb-cultura-baja.pdf>, 2/11/2020).
- » Casas, M. (2018). "El criollismo en la gestación del Museo de Motivos Populares José Hernández (1939-1949)", *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 53, pp. 39-62. (Consultado en línea en <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/283>, 2/11/2020).
- » Castro, A. (1944). "El Palacio San José y Museo Regional Urquiza en Concepción del Uruguay", *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (6). Buenos Aires: imprenta de la Universidad de Buenos Aires, pp. 181-225.
- » Constantín, M. T. (1999). "El hombre propone... y la época dispone. O cómo se dibujó el perfil del Museo Rosa Galisteo de Rodríguez", *Porto Arte*, 18 (10), pp. 83-94. (Consultado en línea en <http://www.seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/27864/16471>, 2/11/2020).
- » Dupey, A. M. (2012), "Políticas de la representación del folklore en los museos folklóricos", *Revista del Museo de Antropología*, 5 (1), pp. 107-116. (Consultado en línea en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/9130>, 2/11/2020. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v5.n1.9130>).
- » Farro, M. (2009). *La formación del Museo de La Plata. Coleccionistas, comerciantes, estudiosos y naturalistas viajeros a fines del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.
- » Fasce, P. (2017). *El noroeste y la institucionalización de las artes en Argentina: tránsitos, diálogos y tensiones entre región y nación (1910-1955)*. Tesis de Doctorado. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín. (Consultado en línea en <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/758>, 2/11/2020).
- » Fiebelkorn, A. (2017). "Las bodas de oro de La Plata (1932): conmemorar

la ciudad en tiempos de crisis". Mimeo. Trabajo final del Seminario "Política cultural y patrimonio histórico en la Argentina: agentes, prácticas e instituciones entre fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX", Doctorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- » García, S. (2011). "Museos provinciales y redes de intercambio en la Argentina". En Lopes, M. y Heizer, A. (Orgs). *Coleccionismos, práticas de campo e representações*, Campina Grande: EDUEPB, pp. 75-91. (Consultado en línea en <http://books.scielo.org/id/rk6rq>, 2/11/2020. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788578791179>).
- » Gluzman, G. (2013). "Imaginar la nación, ilustrar el futuro. Ilustración Histórica Argentina e Ilustración Histórica en la configuración de una visualidad para la Argentina". En Malosetti Costa, L. y Gené, M. (comps.). *Atrapados por la imagen. Arte y política en la cultura impresa argentina*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 47-73.
- » Guevara, M. (2018). "La construcción de un centro cultural desde la periferia: Juan Filloy y el Museo de Bellas Artes de Río Cuarto", *Corpus*, 8 (1), pp. 1-22. (Consultado en línea en <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/2107>, 2/11/2020; DOI: <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.2107>).
- » González Garaño, A. (1944). "Museo Histórico Nacional, su creación y desenvolvimiento (1889-1943) (con ilustraciones)", *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (6), pp. 51-110. Buenos Aires: imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- » Heinrich, N. (2014). "La fábrica del patrimonio. Apertura y extensión del corpus patrimonial: del gran monumento al objeto cotidiano". (Ruiz, D. C. y Ávila Gómez, A. trads.), *Apuntes*, 27 (2), pp. 8-25. (Consultado en línea en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revApuntesArq/article/view/15177>, 2/11/2020; DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.apc27-2.fpae>).
- » Lazcano Colodrero, G. (1949), "El Museo Histórico "Marqués Rafael de Sobremonte", *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (11), pp. 125-134. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot.
- » Lopes, M. (2019). *A Comissão Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos: práticas de seleção e instituição do patrimônio cultural na Argentina (1938-1955)*. Tesis de Doctorado en Historia. Instituto de Filo-

sofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. (Consultado en línea en <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197136>, 2/11/2020).

- » Malosetti Costa, L. (2010). "Arte e Historia. La formación de las colecciones públicas en Buenos Aires". En Castilla, A. (comp.). *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 71-88.
- » Martínez, A. T. (2011). "¿Un campo intelectual en Santiago?". En Martínez, A. T., Taboada C. y Auat, A. *Los hermanos Wagner. Arqueología, campo arqueológico nacional y construcción de identidad en Santiago del Estero, 1920-1940*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 29-124.
- » Montini, P. (2016). "Restauraciones y atribuciones: las demandas de un coleccionista profesional. La colección de Juan B. Castagnino (Rosario, 1907-1925)", *Tarea*, 3, pp. 76-94. (Consultado en línea en <http://revistas-academicas.unsam.edu.ar/index.php/tarea/article/view/115>, 2/11/2020).
- » Montini, P. (2020). "La formación del Museo Histórico Provincial de Rosario (1936-1939)". Mimeo.
- » Montini, P. y Siracusano, G. (2011). *Anales del Museo Histórico Provincial de Rosario "Dr. Julio Marc" I. Ángel Guido*. Rosario: Museo Histórico Provincial de Rosario.
- » Nagy, M. (2013). "Los museos de la última frontera bonaerense y sus narrativas acerca de los pueblos indígenas", *Revista del Museo de Antropología*, 6, pp. 79-90. (Consultado en línea en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/5506>, 2/11/2020; DOI: <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v6.n1.5506>)
- » Narváez, S. (1948) "El Museo Arqueológico Calchaquí de Catamarca", *Boletín de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos* (10), pp. 167-176. Buenos Aires: Imprenta Ferrari Hermanos.
- » Núñez Camelino, M., Quiñonez, M. G. y Salas, M. (2013). "Las representaciones del pasado, el rescate de la memoria y su presentación en los museos de Corrientes", *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano - Series Especiales N° 1 (3)*, pp. 182-190. (Consultado en línea en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cinapl-se/article/view/3983/pdf>, 2/11/2020).

- » Ortemberg, P. (2016). "El centenario de la Independencia de 1916. Tradiciones patrióticas, prácticas modernas e imágenes de progreso en el espejo de 1910", *PolHis*, 18, pp. 102-143. (Consultado en línea en <https://www.historiapolitica.com/2017/11/28/novedades-polhis-18/>, 2/11/2020)
- » Páez de la Torre, C. (2014). "La breve vida del primer museo", *La Gaceta*, Tucumán, 12 de octubre. (Consultado en línea en <https://www.lagaceta.com.ar/nota/611562/opinion/breve-vida-primer-museo.html>, 2/11/2020)
- » Pagano, N. (2014). "La cultura histórica argentina en una perspectiva comparada. La gestión de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos durante las décadas de 1940 y 1990", *Tarea*, 1, pp. 43-58. (Consultado en línea en <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/tarea/article/view/357>, 2/11/2020).
- » Pegoraro, A. (2009). *Las colecciones del Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires: un episodio en la historia del americanismo en la Argentina, 1890-1927*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires. (Consultado en línea en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1388>, 2/11/2020).
- » Pera, L. (2011). "La formación museográfica de las colecciones arqueológicas. El caso del Museo Provincial de Historia Natural de La Pampa". Ponencia presentada en las *IV Jornadas de Historia Social de la Patagonia*, Santa Rosa, La Pampa. (Consultado en línea en <https://sociohistoricos.files.wordpress.com/2011/11/ponencia-pera.pdf>, 2/11/2020).
- » Podgorny, I. (2015). *Charlatanería y cultura científica en el siglo XIX. Vidas paralelas*. Madrid: Catarata.
- » Podgorny, I. y Lopes, M. (2008). *El desierto en una vitrina. Museos e historia natural en la Argentina, 1810-1890*. México: Limusa.
- » Pupio, M. A. (2005). "Coleccionistas de objetos históricos, arqueológicos y de ciencias naturales en museos municipales de la Provincia de Buenos Aires en la década de 1950", *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12 (suplemento), pp. 205-229. (Consultado en línea en <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/10.pdf>, 2/11/2020).
- » Pupio, M. y Piantoni, G. (2017). "Coleccionismo, museos y saberes estatales. La colección de Enrique Amadeo Artayeta en el Museo de la Patagonia (Ar-

- gentina) 1939-1950", *Estudios Sociales del Estado*, 3 (5), pp. 31-54. (Consultado en línea en <https://www.estudiossocialesdelestado.org/index.php/ese/article/view/106>, 2/11/2020; DOI: <https://doi.org/10.35305/ese.v3i5.106>).
- » Quesada, E. (1897). *El Museo Histórico Nacional. Su importancia patriótica. Con motivo de la inauguración del nuevo local en Parque Lezama*. Buenos Aires: s/e.
 - » Quesada, E. (1901). *Las reliquias de San Martín. Estudios de las colecciones del Museo Histórico Nacional. Tercera edición corregida y aumentada*. Buenos Aires: Imp. Europea de M. A. Rosas.
 - » Raffa, C. (2020). *Construir Mendoza*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Historia del Arte. (Consultado en línea en <https://bdigital.uncu.edu.ar/15153,2/11/2020>).
 - » Real Academia Española (1899). *Diccionario de la Lengua Castellana por la Real Academia Española. Décimatercia edición*. Madrid: Imprenta de los Sres. Hernando y Compañía. (Consultado en línea en <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle,2/11/2020>)
 - » Real Academia Española (1925). *Diccionario de la lengua española. Decimoquinta edición*. Madrid: Espasa-Calpe.
 - » Real Academia Española (1956). *Diccionario de la lengua española. Decimoctava edición*. Madrid: Espasa- Calpe.
 - » Real Academia Española (1984). *Diccionario de la lengua española. Vigésima edición*. Madrid: Espasa-Calpe.
 - » Romani, R. (2002). "La institución Museo en Mendoza: el Museo Provincial de Bellas Artes", *HUELLAS. Búsquedas en Artes y Diseño*, 2, pp. 107-118. (Consultado en línea en <https://bdigital.uncu.edu.ar/1333,2/11/2020>).
 - » Sabato, H. (2008). *Buenos Aires en armas. La revolución de 1880*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - » Santacana i Mestre, J. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *Museos de Historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. España: Trea.

El pasado en el presente. Los museos históricos: una reflexión historiográfica

Nora Cristina Pagano¹

Función didáctica, patriótica, cultural, recreativa; de intermediar, conservar, exhibir, tal vez investigar y archivar, las funciones de los museos históricos han variado con el tiempo y el interés no sólo social sino historiográfico por esas instituciones, también.

Aquí procuraremos reseñar ciertos procesos que contribuyen a explicar la centralidad que desde el punto de vista historiográfico reviste actualmente el fenómeno museístico; en tal sentido este texto no aspira a originalidad ninguna sino a reunir una cantidad de escritos, datos, reflexiones e indicios, dado que todos ellos iluminan las posibles causas de la emergencia de dicho fenómeno.

Para comprender adecuadamente la presente propuesta, resulta pertinente remarcar la considerable dilatación que el territorio historiográfico verifica en la actualidad; ello autoriza a incorporar al análisis, temáticas y abordajes que eluden una concepción demasiado restrictiva y escasamente transdisciplinaria de la problemática a indagar.

¹ Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", UBA-CONICET. paganonora@gmail.com

En efecto, la agenda historiográfica incorporó desde hace tiempo, nuevas perspectivas teóricas, metodológicas y temáticas vinculadas, por ejemplo, con la memoria, el patrimonio, los usos del pasado y otros, que si bien no eran totalmente novedosos, emergieron con fuerza y resignificados durante los años ochenta del siglo pasado. Fue entonces cuando un conjunto de procesos produjeron importantes transformaciones que se verificaron primero a nivel civilizatorio y se manifestaron luego –no sin mediaciones– en el interior de la misma disciplina.

Partiremos entonces de asumir que durante los años ochenta cristalizaron una serie de fenómenos exógenos a la disciplina, que posibilitaron una serie de innovaciones endógenas que, con anticipaciones, modificaron ciertos modos de historiar y el mismo oficio del historiador. Ello contribuyó significativamente a ampliar y profundizar la agenda historiográfica a través de la incorporación de nuevos campos de investigación que proporcionaron buenas herramientas conceptuales y procedimentales para el análisis de los museos.

Los años ochenta como vector del cambio

Como en la mayor parte de los casos, las primeras discontinuidades se produjeron a nivel civilizatorio y, en general, se vinculaban con un clima de fin de ciclo; ellas se manifestaron mundialmente, tanto en los países del oeste y este de Europa, en el mundo árabe y oriental así como en el ámbito americano, fundamentalmente en el Cono Sur.

Ese clima de cambio se condensó en dos acontecimientos trascendentales investidos con un alto valor simbólico como lo fueron la caída del Muro de Berlín (1989) y, poco después, el desmembramiento de la URSS (1991). Auténticos acontecimientos y como tales, plagados de consecuencias entre las que se cuentan el fin de la denominada

Guerra Fría y del correlativo “mundo bipolar”, ambos fenómenos surgidos en la segunda postguerra. La caída del Muro y la disolución de la Unión Soviética no sólo simbolizan el fin de los regímenes comunistas, marcan también el final de una época, e incluso, según ciertos historiadores, el cierre del “siglo corto” que había comenzado con la Primera Guerra mundial. Un ciclo histórico –el de la guerra fría- parece concluido (Groppa, 2004).

El nuevo período histórico parece distinguirse sobre todo por la existencia de múltiples y profundas incertidumbres, como lo subraya François Furet en la conclusión de su libro *El pasado de una ilusión* cuando escribía: “La historia vuelve a ser ese túnel en que el hombre se lanza, a ciegas, sin saber a dónde lo conducirán sus acciones, incierto de su destino, desposeído de la ilusoria seguridad de una ciencia que dé cuenta de sus actos pasados. Privado de Dios, el individuo democrático ve tambalearse sobre sus bases, en este fin de siglo, a la diosa historia: ésta es una zozobra que tendrá que conjurar. A esta amenaza de la incertidumbre, se añade en el ánimo del hombre la inquietud de un porvenir cerrado” (Furet, 1995, 570).

En tal sentido y como fuera dicho recurrentemente, durante el último cuarto del siglo XX, los años comprendidos entre la finalización de la guerra de Vietnam (1975) y septiembre de 2001, marcaron un periodo de transición al cabo del cual el paisaje intelectual y político se transformó considerablemente. Un verdadero *Sattelzeit*² que no es una simple marca en el desarrollo cronológico lineal del siglo XX sino que indica un umbral que cierra una época para abrir otra.

² Según Reinhart Koselleck, “Sattelzeit” es una expresión que podría traducirse como “época bisagra” o “era de transición”. *Revista Anthropos*, n° 223, Barcelona, 2009. Número dedicado a R. Koselleck.

El viraje que produjeron aquellos dos acontecimientos simbólicos de 1989 y 1991, no fue solo de índole civilizatoria sino conceptual. Traverso lo verifica en el lenguaje empleado en el que constata el ascenso de algunos términos (capitalismo- empresa) y el descenso de otros (revolución-comunismo), términos que ilustrarían los cambios producidos en el imaginario colectivo (Traverso, 2012).

Productos de su tiempo, estos cambios están profundamente signados por la coyuntura intelectual y política de fines de siglo e implican una considerable transformación de los paradigmas historiográficos hasta entonces predominantes, los cuales impactaron en numerosos intentos de relectura de la historia del siglo XX. En tal sentido es en el plano historiográfico donde las transformaciones aparecen más explícitamente; así, Eric Hobsbawm fue el primero en verificar un cambio de siglo. En su célebre *Historia del siglo XX* (1994) –cuyo título original fue *Extremes. The short twentieth century 1914-1991*– el autor expresó una percepción luego ampliamente compartida y difundida. Ella establece un siglo XX “corto” que transcurriría entre el estallido de la Primera Guerra Mundial y el fin de la Unión Soviética.

En lo concerniente a las Ciencias Sociales, este punto de inflexión tuvo varias consecuencias; en el ámbito de la historiografía contamos con algunos balances que dan cuenta de las múltiples transformaciones generadas³. Vale subrayar que esas transformaciones influyeron fuertemente en la manera de pensar y de escribir la historia.

En relación con el tema que nos ocupa, tales innovaciones son perceptibles claramente en la apertura de nuevos campos de investigación

³ Peter Burke fue uno de los primeros en registrar estos cambios, tal como puede verificarse en la “Obertura” contenida en su texto de principios de la década del noventa (Burke, 1991).

o bien en la renovación de los tradicionales; la reflexión sobre las temporalidades y el correlativo surgimiento de la historia reciente; el creciente interés por la memoria y el patrimonio; los estudios referidos a los usos de la historia/pasado, y el concepto de cultura histórica.

A continuación, veremos someramente algunos aspectos de ellos, no sin antes aclarar que la división en apartados responde a razones fundamentalmente analíticas ya que todas ellas configuran una unidad conceptual y articulada, atravesada por relaciones recíprocas.

I. Reflexiones sobre el tiempo. El presentismo

El cambio de época que se iniciaba a fines de la década de los ochenta, coincidía con un régimen de historicidad que François Hartog ha denominado “presentismo” y Hans Ulrich Gumbrecht, “presente dilatado” (Mudrovic, 2013).

Se trata de un presente “omnipresente”, que no tiene más horizonte que sí mismo, que crea cotidianamente el pasado y el futuro; según Pierre Nora, las condiciones del advenimiento de ese presente se vinculaban con la ruptura de la continuidad temporal, un cambio radical de la relación del pasado y del futuro, sobre la cual se asentaba buena parte del proyecto moderno. El pasado resultaba casi incognoscible, en tanto que el futuro dejó de ser una promesa; ello se corresponde con la conciencia de un oscurecimiento del porvenir, y un pasado lejano y opaco, tal como decía Furet.⁴

⁴ Hartog enumera los principales factores que desde los años '70, contribuyen a explicar la emergencia del presentismo; alude por ejemplo a la caída progresiva del estado de bienestar; el aumento de las demandas, una sociedad de consumo, las innovaciones tecnológicas, obsolescencia cada vez más rápida de cosas y personas, etc. (Hartog, 2002)

Si bien Hartog se refirió por primera vez al concepto de “régimen de historicidad” en 1983, su reflexión sobre la temporalidad podía inscribirse en un clima más amplio; claramente esa reflexión estuvo informada por su conocimiento de la obra de Reinhardt Koselleck. En efecto, el historiador francés conocía los conceptos koselleckianos de “experiencia” y “expectativa” contenidos en su célebre libro *Futuro-Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, cuya introducción está fechada en Bielefeld en enero de 1979.

Poco antes, en 1977, veía la luz la primera edición del texto de Jacques Le Goff sobre la memoria, cuya parte inicial es una meditación sobre la temporalidad (Le Goff, 1977). Resulta pertinente señalar que también durante los años setenta –puntualmente en 1974– Pierre Nora daba a conocer su artículo sobre el “retorno al acontecimiento”; precisamente fue Le Goff quien aludiría elogiosamente a este texto una década después de su formulación (Nora, 1974; Le Goff, 1985).

En ese contexto de reflexión sobre el tiempo, la “historia del presente” aparecida inicialmente alrededor de la Escuela de Ciencias Políticas francesa, se manifestaba también en la disciplina histórica. Así, para 1978 François Bédarida había creado el *Institut d’histoire du temps présent* (IHTP) que se inauguraba en 1980 bajo su dirección. Pierre Nora dirigía el área de estudios de la *Histoire du present* en la *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales* (EHESS) a propuesta de Le Goff, y cuatro años más tarde se iniciaba la edición de su famosa compilación *Los lugares de la memoria*.⁵

Historia reciente, del tiempo presente, historia inmediata, historia actual, próxima, una verdadera “querrela de las denominaciones”

⁵ Otros historiadores franceses muy ligados a la experiencia pionera del *Institut d’Histoire du Temps Présent*: François Bédarida, Jean-Pierre Rioux y Michel Trebitsch.

que, sin embargo y de alguna manera, todas ellas expresaban implícitamente la insuficiencia de la denominación “historia contemporánea” tal como la clásica cuatripartición en “edades” lo estipulaba (Bédarida, 1998; Aróstegui, 1998).

Más allá de los debates que generó –y genera– la aparición y la fijación estricta de sus límites cronológicos, la historia del presente o del pasado reciente, o simplemente la historia reciente, remite al tratamiento de acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las generaciones que comparten un mismo presente histórico. Por esa vía se diferenciaba el pasado histórico –generalmente el objeto historiográfico desde el surgimiento de la disciplina histórica–, del pasado reciente (Mudrovcic, 2013).

En este contexto, el testimonio de los sobrevivientes de acontecimientos del pasado reciente adquiere particular relevancia no sólo porque constituye una forma de acceso a la experiencia vivida, sino en tanto fuente para el historiador.

De este modo el testigo, en tanto portador de memoria, se fue imponiendo en el espacio público y en la historiografía; ello se vincula con el ascenso del “actor” como mecanismo explicativo de la acción en detrimento de las estructuras como sucedía durante la hegemonía de los macro paradigmas. Asimismo, la centralidad que la figura del testigo y de su testimonio reviste en la historia reciente, puede leerse como un indicador de la correlativa valorización de la subjetividad a diferencia de aquello que la historia estructural prescribía.

Consecuentemente, para una parte importante de la historiografía, se ha entrado en la “era del testimonio” en la medida en que éste da

–como se ha afirmado–, una representación de las experiencias más significativas y profundas de una persona. También se ha entrado en la “era del testigo”.

II. Memoria

Este nuevo género historiográfico –la historia reciente–, encuentra en la memoria asociada al testigo y al testimonio, uno de sus ejes. Efectivamente, una de las derivas más evidentes del cambio de coyuntura intelectual, ha sido la consagración de la memoria, su globalización y circulación en el espacio público y claro está, en la Historia. Como se afirmara, la memoria es, en primer lugar, un fenómeno que se conjuga en el presente ya que es éste el que determina en buena parte los contenidos de aquella (Jelin, 2001).

Desde finales de la década del ochenta la memoria ha pasado a convertirse en objeto de reflexión por parte de los historiadores –y no solo de los historiadores–, aun cuando puedan rastrearse notables prefiguraciones. Es una constatación que el término “memoria” se usa cada vez más en el lugar del término “historia” ya que ambas remiten a la clásica imagen de la “huella”, sin embargo, existen entre ellas varias diferencias. La memoria es una representación mental del pasado que no mantiene con éste sino una relación parcial; puede definirse como la presencia o el presente del pasado, una presencia reconstruida o reconstituida. La historia de los historiadores (a diferencia de la memoria) es un proceso de conocimiento; resulta de la voluntad de saber, obedece a protocolos y postulados, se fundamenta en procedimientos de establecimiento de pruebas, verificables y, por tanto, eventualmente refutables. Pero ambas, tanto la memoria como la historia, son dos maneras de tender un puente entre el pasado y el presente. (Rousso, 2007).

Tal vez sea por eso que la historia y la memoria siempre estuvieron vinculadas⁶, aunque a lo largo del tiempo las relaciones entre ellas fueron complejas y cambiantes y, por tanto, objeto de consideraciones diversas: desde aquellas que diferenciaban ambos términos a otras que los vinculaban y hasta homologaban. Precisamente en la práctica historiográfica pueden verificarse momentos de convergencia, complementación, y hasta de enfrentamiento de la memoria con la Historia. (Peiró Martín, 2004). Así, por ejemplo, a partir de los años setenta, la cuestión de la memoria comenzó a atraer a los historiadores preocupados por el estudio de la “historia desde abajo” y la tradición oral. En ese contexto la memoria funcionó como objeto de la investigación histórica a través de la *History workshops/ Oral History* británica, la escuela de *l'Histoire du quotidienne* francesa, o la *Alltagsgeschichte* alemana. Durante la década siguiente, obras de autores como Maurice Agulhon, y Pierre Nora ⁷ procuraron profundizar el problema de la transmisión e interpretación de los recuerdos –en estos casos sobre la memoria nacional–, en tanto construcciones culturales sin desatender convenciones de la disciplina histórica. Ambas obras constituyen

⁶ A propósito, comentaba R. Samuel que la memoria, según los antiguos griegos, era condición previa del pensamiento humano. Mnemosina, la diosa de la memoria, era también diosa de la sabiduría y la madre de las musas concebidas durante las noches que pasó con Zeus en el monte Helicón. Por consiguiente, Mnemosina fue la progenitora de todas las artes y las ciencias, entre ellas Clío, la musa de la Historia (Samuel, 1994; 9).

⁷ M. Agulhon *Marianne au Combat. L'imagerie et la symbolique républicaines De 1789 a 1880* (1979) y *Marianne Au Pouvoir. L'imagerie et la symbolique républicaines De 1880 À 1914* (1989). Existe un tercer volumen *Les métamorphoses de Marianne. L'imagerie et la symbolique républicaine de 1914 à nous jours* (2001). En su conjunto los tres constituyen, asimismo, un ejemplo de una historia política renovada, articulada fuertemente con la historia cultural.

P. Nora (dir.) *Lieux de mémoire* (1984-1992). En tal sentido el concepto de “lugar” incluye espacios, ritos, acontecimientos, textos y tradiciones orales, fiestas, emblemas, monumentos y conmemoraciones, pero también elogios, diccionarios y museos.

En los dos casos se parte de la idea de que la memoria de un grupo debe estar ligada a una creencia compartida acerca de la significación de ciertos recuerdos. Tal perspectiva tenía como principal meta estudiar la memoria y su funcionamiento en el presente.

ejemplos del estudio de medios, lugares y representaciones simbólicas utilizadas en la socialización del pasado recordado, del pasado tal como es recordado en el presente en tanto forma de continuidad e identidad. Estos ejemplos no sólo contribuyeron a aclarar la distinción entre historia y memoria, sino que permitieron constituir a ésta última en un verdadero campo de investigación científico.

Para la historiografía analizar lo que se recuerda y cómo se recuerda, constituyen operaciones que no sólo conciernen a los sentidos atribuidos al pasado, sino también cómo dichos sentidos operan en los presentes en los que se construyen a partir de la creación y recreación de memorias e identidades colectivas y sus correlativas derivas políticas. El discurso sobre la identidad en relación con la memoria permite establecer criterios de inclusión y de exclusión en el seno del mismo grupo en la medida en que, para pertenecer a un agrupamiento resulta imprescindible compartir ciertos recuerdos comunes. Consecuentemente, existe una relación estrecha entre memoria e identidad, más específicamente sobre las “políticas de la memoria” en tanto acción deliberada destinada a valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes.

En efecto, si la obsesión por el pasado se manifiesta como exaltación de la memoria y no simplemente como un aumento del interés por la historia de los historiadores o por la tradición en sentido clásico, es debido a la redefinición de los contornos del espacio público. Ello resulta visible particularmente en la cuestión de las minorías (vgr. sexuales, religiosas o étnicas) que reivindican un lugar en el espacio público y se manifiestan mediante la acción política y en la narración de un pasado del cual fueron excluidas. He aquí otro motivo de la inflación memorial, en este caso, vinculado al problema de la “explosión identitaria” (Arfuch, 2002).

“Deber de la memoria”, “derecho a la memoria”, “asesinos de la memoria”, “abusos de la memoria”, “memoria del mal”, “memoria justa”, la multiplicación de los discursos sobre la memoria encuentra uno de sus fundamentos en el peligro del olvido. En cualquier caso, se trata de una memoria que es producto de una selección de recuerdos que conlleva también olvidos, voluntarios e involuntarios; ello se hace particularmente visible en los temas relacionados con la identidad (Ricoeur, 2000).

La emergencia de la noción de memoria en el campo de las ciencias sociales e incluso la expansión de la historia del tiempo presente son, en parte, consecuencia de estos fenómenos, no obstante, en todos los casos se torna necesario decidir hoy lo que debe recordarse y, por tanto, patrimonializarse. Esa circunstancia remite a otra relación: la que vincula memoria, identidad y patrimonio.

III. Patrimonio

La capacidad de recordar y olvidar el pasado –función de la memoria–, siempre ha habitado entre los hombres, no obstante, como ya hemos señalado, desde hace varias décadas la memoria ha adquirido una notable centralidad expresada en el incremento de los proyectos de patrimonialización y de conmemoración.

El patrimonio histórico es el alter ego de la memoria; sea manifestándose como interrogante, afirmándose como deber o reivindicándose como derecho, la memoria y el patrimonio valen, en el mismo movimiento, como una respuesta al presentismo y como un síntoma de este último. ¿Preservar qué, por quién y para quién?, tal el imperativo del movimiento de patrimonialización que merece incorporarse ventajosamente a la agenda historiográfica (Hartog; 2005).

La memoria y el patrimonio son el pasado en el presente, por tanto, el patrimonio no debería estudiarse desde el pasado –del que es un símbolo–, sino más bien desde el presente, como una categoría de acción en el presente, en tanto señal de ruptura, entre el presente y el pasado.

En ese marco resulta interesante la reflexión derivada del libro de Ralph Samuel *Teatros de la memoria* en torno del concepto de patrimonio, probablemente el “teatro” más aludido en el primer volumen del mencionado texto. Allí aparecen las dos acepciones contenidas en el término inglés *heritage* (traducido como patrimonio): por un lado, se refiere a “propiedad”, por otro lado, a herencia, legado. Así, en su sentido más amplio, *heritage* aludiría a las propiedades y atributos que los distintos grupos y actores sociales han recibido del pasado, ampliándose de este modo la variedad de los teatros de la memoria. Por esa vía Samuel encuentra escenarios en los cuales diversos grupos sociales tienen la posibilidad de revivir y reutilizar sus pasados (Samuel, 1994).

Por razones como ésta, el patrimonio aparece ligado a la identidad; no tanto a una identidad esencial, obvia y afirmativa sino una identidad construida que corre el riesgo de desaparecer o que está olvidada, borrada o reprimida. En este sentido, el patrimonio permite definir menos lo que uno posee, lo que uno tiene, que circunscribir lo que uno es.

En otros términos, el patrimonio es también aquello que define qué somos en la actualidad por lo que resulta imperativo el movimiento de patrimonialización; atrapado en el “deber de memoria”, implica una cierta relación con el presente y, por tanto, configuraría una expresión de presentismo.

Actualmente a la “ardiente obligación” del patrimonio histórico con sus exigencias de conservación y conmemoración, se añade el

“deber” de memoria (Hartog, 2004); factores que llevaron a Revel a hablar de “fabrica del patrimonio”, con su misión de conservación y trasmisión del pasado –aún con sus dimensiones específicamente mercantiles–, se convirtió en la actualidad en una tarea central y prioritaria (Revel, 2014).

IV. Los usos públicos de la Historia. El debate de los historiadores alemanes

Estrechamente vinculado con el presentismo, el auge de la historia reciente, el ascenso de la memoria y con él la figura del testigo y su testimonio, aparece en el ámbito historiográfico el concepto de “uso público de la Historia”. Se trata de una denominación acuñada en el marco de la *Historikerstreit*, el debate de los historiadores alemanes iniciado en 1986 (Traverso, 2011; Acha, 1995).

Los contenidos específicamente historiográficos de la “querrela de los historiadores” y sus derivaciones pueden rastrearse en las múltiples publicaciones, pero en este caso importa aludir a las consecuencias del debate, especialmente, cuando éste trascendió del estricto ámbito académico y científico al terreno periodístico y de la discusión política. En ese marco tuvo lugar la célebre fórmula habermasiana “usos públicos de la Historia”; la misma aludía a las funciones políticas y culturales inherentes a las representaciones del pasado, tema que rápidamente se constituyó en un privilegiado objeto de investigación.⁸

No sólo ni fundamentalmente se trató del diseño de un nuevo territorio de investigación historiográfica; reflexionar sobre los “usos

⁸ Más allá de la diferencia que puede establecerse entre los conceptos, se impuso la expresión “usos del pasado” por sobre “usos de la historia”.

públicos de la Historia”, implica atender a un conjunto de problemas acerca de las diferentes formas de gestión del conocimiento histórico y su transmisión a la opinión pública y al sistema educativo. Implica asimismo un debate teórico sobre el alcance y la función del historiador profesional (Forcadell, 2004).

Entre todos los “usos”, el político es probablemente el más intensamente abordado; con la expresión “usos políticos del pasado”, se trata de dar cuenta de cómo diferentes actores sociales recurren al pasado –y aún a la historiografía– para encontrar argumentos y evidencias que apoyen una agenda de acción sobre el presente. No solo se trata del pasado histórico sino del pasado reciente; en tal sentido, la proliferación de memorias y testimonios publicados por partícipes de los acontecimientos a estudiar basados en la necesidad de transmitir al público sus experiencias, visiones e interpretaciones al respecto, se convierte en un objetivo que pone en tensión el rol del historiador y la idea de “objetividad”.

Sintéticamente expresado, los *usages politiques du passé* distinguen el tratamiento propiamente historiográfico del pasado por parte de los especialistas, de su utilización en el espacio público o en la esfera pública. Involucra, por lo tanto, a la disciplina histórica y fundamentalmente a las relaciones constantemente redefinidas entre un saber académico y su transmisión a la sociedad: desde la solemnidad de las conmemoraciones a la trivialidad de la propaganda, pasando por la refundación identitaria nacional. Esta última circunstancia genera entonces una agenda en expansión transitada no sólo por historiadores (Hartog-Revel, 2001; Chiaramonte, 2013).

Actualmente se verifica la existencia de una cada vez más potente sociedad mediática sobre la cual se depositan demandas sobre el

pasado; esta situación que no hace sino confirmar la funcionalidad e instrumentalidad de los usos del pasado, así como la construcción de memorias y aún el conflicto entre las mismas producidas en el marco del debate público.

Una variante de la temática es la emergencia de la *public history*, cuya finalidad es la de satisfacer, entre otras, las demandas gubernamentales, de grupos e industrias, promociones culturales, así como aportar información experta en cuestiones judiciales (Novick, 1997). En efecto, huelga decir que la apelación del pasado no es absoluto monopolio de los historiadores sino que tales demandas sobre ese pasado pueden ser formuladas por el Estado, por diversas instituciones sociales, políticas o jurídicas, o también por grupos e incluso individuos: “historia pública”. No se trata solamente de un tema de investigaciones o reflexiones historiográficas sino que implica instancias judiciales y tribunales –el historiador como experto o bien el historiador atrapado en polémicas llenas de intereses ideológicos o identitarios–.

V. La cultura histórica

Los puntos antes abordados en su mutua articulación aparecen integrados al campo de la “cultura histórica”. Su conceptualización fue propuesta ampliamente y teorizada por primera vez por Jörn Rüsen y luego extensamente difundida.

La noción surge como un concepto heurístico y hermenéutico para analizar cómo se crean, difunden y transforman ciertas imágenes del pasado; con ella se propone un campo de estudio no circunscripto al análisis de la historiografía académica en tanto dimensión esencialmente cognitiva del fenómeno. Por el contrario, la enseñanza

escolar; la conservación de monumentos, la existencia de instituciones culturales –como los museos–, el conjunto de lugares de la memoria colectiva, las exposiciones conmemorativas y las recreaciones de acontecimientos relevantes –en el cine, teatro o literatura– que llevan a cabo los medios masivos e instituciones públicas, son –entre otros– componentes de la cultura histórica.

En otros términos, la cultura histórica nunca se restringió a la Historia en cuanto campo de conocimiento sino que se nutre de todos aquellos mediadores entre el pasado y el presente producidos en el espacio social, político y cultural. Entre esos variados intermediarios se cuentan no sólo la historiografía, sino las políticas estatales, las memorias y representaciones sociales, el patrimonio histórico, la divulgación histórica, los medios de comunicación, los cuales configuran las distintas dimensiones que, a pesar de sus recíprocas demarcaciones y diferencias, encuentran su síntesis en la unidad global de la memoria histórica (Sánchez Marcos, 2009).

Para acceder al pasado debemos representarlo; esa elaboración de la experiencia histórica y su uso en el presente se enmarca siempre dentro de unas prácticas sociales consistentes en la activación de sentidos y resignificaciones acorde con las circunstancias del presente. Tal operación se lleva a cabo a través de un conjunto heterogéneo de actores, prácticas y *locus* que genéricamente constituyen componentes de la cultura histórica (Rüsen, 1994; Sánchez Costa, 2009). Consiguientemente, la categoría de cultura histórica define el conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado. En ese sentido, la “cultura histórica” expresa una forma de pensar y comprender la relación que un grupo humano mantiene con su pasado atendiendo a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que

divulga. En ese sentido es la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad.⁹

En síntesis, al estudiar la cultura histórica indagamos la elaboración social de la experiencia histórica, elaboración que habitualmente llevan a cabo distintos agentes sociales a través de medios variados. De allí la necesidad de identificar el conjunto de mediaciones a través de las cuales un colectivo social traza aquel vínculo con su pasado (y con el tiempo en general); en ese punto, los museos en tanto intermediarios, cumplen una función importante.¹⁰

Museos: pasado y presente

Como parte de la cultura histórica, los museos cumplen con una función intermediadora en esa relación compleja que una sociedad establece con el pasado. De esa forma tales instituciones funcionaron y funcionan como mediadores y generadores de imaginarios sociales con sus correlativos efectos socio político culturales; de ahí que su análisis por parte de los cientistas sociales resulte altamente interesante. Ello marca la importancia de analizar los objetos, las colecciones, las muestras, los guiones ya que se trata de decidir qué memoria se quiere construir y transmitir.

⁹ El concepto “conciencia histórica” en su acepción actual, no contiene ningún presupuesto metafísico que la noción tenía otrora, sino que ahora se caracteriza por una peculiar relación del presente histórico con la tradición, relación que se define como crítica.

¹⁰ En clave similar, Henry Rousso llama “vectores de memoria” a aquellos indicadores que explícita o implícitamente ofrecen al observador representaciones singulares, fechadas en el tiempo y ubicadas en el espacio (vgr. los historiadores, las conmemoraciones, las obras fílmicas, los escritos históricos). En ese sentido los museos son vectores de memoria.

Aquellos elementos del pasado que se preservan, se exhiben, que se consideran significativos, constituyen una política de la memoria que es también y, al mismo tiempo e inevitablemente, una política del olvido. Esto es así en la medida en que se decide prestar atención a ciertos aspectos del pasado dejando –deliberadamente o no– a otros en la sombra.

Todos los fenómenos antes mencionados tanto exógenos cuanto endógenos a la disciplina histórica proporcionan elementos que permiten explicar el interés historiográfico actual por los museos. En efecto, “la ola museográfica actual puede y debe inscribirse en procesos más generales que han afectado a las sociedades occidentales” (Devoto, 2011; 233).

Cuestiones intrínsecamente relacionadas entre sí, tales como el régimen de historicidad presentista, la centralidad de la memoria, el correlativo ascenso del patrimonio, el señalamiento de los múltiples usos de la historia y la difusión de la concepción de la cultura histórica, han contribuido significativamente a iluminar los climas intelectuales y más específicamente historiográficos. Efectivamente, todas estas dimensiones están presentes en la institución museística, de allí que resulte interesante para el analista verificarlas en ella ya que los museos son prismas privilegiados que permiten observar múltiples facetas del funcionamiento social.

Considerados “lugares de memoria”, los museos están habitados por semióforos en la medida en que los mismos presentan ventajas para su musealización debido a su capacidad de rememoración. Los semióforos son, utilizando la expresión de Kriyzstof Pomian (inspirado presumiblemente por Erwin Panofsky), “objetos visibles investidos de significación”. Se trata de imágenes y símbolos, que encienden la actividad memorativa de la conciencia histórica y a través de los cuales ésta se lleva a cabo; no son historias (en el sentido narrativo), pero las generan y condensan mediante su fuerza simbólica (Pomian, 1997).

Los símbolos arquetípicos, pueden tener una función importante en la interpretación histórica de la experiencia del tiempo; en ese sentido, los semióforos ilustran discontinuidades sociales que se expresan a través del patrimonio, a partir de la selección y la conservación de esas señales investidas de significación que habitan en los museos. Las prácticas de patrimonialización son, de alguna forma, operaciones de memoria; en ese contexto, la memoria aparece como la representación del pasado concentrada en un objeto.¹¹

Esa relación entre una memoria, un espacio y unos objetos devenidos emblemáticos nos remite al patrimonio, concretamente a los museos. Para García Canclini, el patrimonio existe como fuerza política en la medida que es “teatralizado” en conmemoraciones, monumentos y claramente en los museos.¹²

Por todo lo antes dicho, el museo recuerda, reafirma, colabora en la construcción de una identidad social en el doble sentido: no solo lo que uno es sino lo que no es, la alteridad.

Esta afirmación supone analizar la institución museística en la diacronía ya que su concepción, sus supuestos, sus objetivos, no fueron siempre los mismos. He aquí otra razón para estudiarlos tanto históricamente como en la actualidad.

¹¹ Para Américo Castilla, el discurso de los museos no debería ser confundido con los objetos o colecciones que los integran. Esos objetos no significan ni comunican por sí mismos, sino que requieren de la reflexión crítica por parte del visitante. En tal sentido propone que la aparente sacralidad del objeto no es actualmente un punto de partida que invite a la interrogación, sino más bien el punto de llegada de un prejuicio que no espera sino más actos de reverencia por parte del espectador (Castilla, 2010).

¹² Nótese el uso del mismo concepto –teatro/teatralización– que empleará Samuel años más tarde. Para García Canclini, la teatralización del patrimonio sería un esfuerzo por simular que hay un origen, una sustancia fundante en relación con la cual deberíamos actuar hoy.

Sintéticamente expresado, recordemos que la construcción del patrimonio histórico es en buena medida producto de un proceso por el cual se adjudican ciertos valores a determinados bienes culturales; entre estos valores, el identitario es particularmente relevante, razón por la cual se los preserva. Para su preservación, el patrimonio se objetiva en diversos dispositivos, como el monumento, el archivo y, claro está, el museo.

Congruente con ello, fue el Estado nacional –a través de sus agentes–, quien históricamente desarrolló estas funciones; el monumento, el lugar histórico, el objeto, recuerda un hecho importante, un personaje significativo. Es este el concepto que imperó en las instituciones memoriales en correlación con un determinado relato historiográfico. En general, los primeros museos intentaron construir un proyecto político que se formuló como científico y educativo, pero también sirvió para proponer al grueso de la población una adhesión pasiva y despolitizada a la construcción de poder que allí se ponía en escena (Castilla, 2010).

Presupuestos similares motivaron la creación de la *Comisión Nacional de Museos y Lugares Históricos* a partir de la promulgación del decreto del 28 de abril de 1938; el 30 de septiembre de 1940 se sancionaba la Ley Nacional 12.665, origen de la *Comisión Nacional de Museos y Monumentos y Lugares Históricos* (CNMMyLH) como institución gubernamental dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Pagano, 2014).

En consecuencia, el patrimonio y particularmente los museos, se constituyeron al servicio de un proyecto político; ello supuso la existencia de un público homogéneo y pasivo, y de un proceso selectivo en el cual los conflictos se encontraban virtualmente ausentes. Predominó una noción de patrimonio en cuanto conjunto de bienes estables, con valores y sentidos fijados de una vez y para siempre,

centrados en la tradición. La defensa del patrimonio y la identidad se tradujeron en la práctica de coleccionar, preservar y exhibir objetos; al volverse fuente de consenso colectivo, fue necesario fijarles un sentido que sirviera para preservar e imponer ciertos valores (García Canclini, 1989).

Esa identidad pudo lograrse mediante la imposición, la articulación, la negación o el desplazamiento de las memorias parciales; se consagró una memoria “pública” oficial, cuyo objetivo fue suprimir las diferencias y crear una sociedad uniforme.

La superación del sentido esencialmente pedagógico de la Historia resultó correlativo con el ascenso de culturas y subculturas distintas que, entre otras cosas, llevaron a relativizar valores tradicionales o procurar conjugar estos con otros, y operar el deslizamiento sumamente significativo, que va de lo histórico a lo cultural.

Actualmente, el privilegio supremo de la definición de la historia-memoria nacional es desafiado en nombre de memorias parciales, sectoriales o particulares (grupos, asociaciones, empresas, comunidades, etc.), todas las cuales aspiran a ser reconocidas como legítimas. El estado nación ya no tiene que imponer sus valores, sino salvaguardar lo más pronto posible lo que es considerado “patrimonio nacional”.

Paralelamente desde principios de los años ochenta, tanto el Estado como las administraciones locales y regionales anunciaron su aspiración de llevar a cabo verdaderas “políticas de la memoria”, como parte de las nuevas políticas culturales. Esto se manifestó, por ejemplo, en el frenesí de conmemoraciones al que asistimos desde hace varios años, así como en la revalorización de museos, bibliotecas y archivos; en resumen, en la atención que se presta al “patrimonio”, término indisoluble del de “memoria” (Rousso, 2007).

Consecuentemente, en los años noventa, la normativa referida al patrimonio histórico cultural sufrió modificaciones que permiten verificar los deslizamientos de ese concepto. Correlativo con las transformaciones sociales que tuvieron lugar durante el medio siglo siguiente a su creación, en los años noventa, la CNMMyLH, pasó a depender de la Secretaría de Cultura de la Nación, lo que implicó una mirada transdisciplinaria procedente de la historia, la antropología, la sociología, la etnografía, el folklorismo, la lingüística, el turismo y la historia del arte. El declive de la función esencialmente pedagógica fue simultáneo a la casi nula presencia de los historiadores en dicha Comisión (Pagano, 2017).

La multiplicidad de identidades y memorias marcaron la necesidad de otorgar al patrimonio un sentido democrático e incluyente de lo público tal como señalaba Samuel. En consecuencia, es posible percibir en el espacio público, una eclosión de memorias sectoriales o particulares con aspiraciones de legitimidad, circunstancia paralela al desdibujamiento del estado-nación en cuanto único constructor y custodio de la memoria “nacional”. Ello implica ver al patrimonio desde múltiples lugares, espacios, hechos, personajes que apuntan más a la cotidianeidad que a sus puntos salientes.

Asimismo, se produjo una acentuación de la internacionalización; los organismos y congresos no solo nacionales sino internacionales fueron los lugares donde se definieron buena parte de los criterios implementados por los especialistas.

Consecuentemente, la ampliación de la noción de Patrimonio, tanto cronológica como socialmente, implicó una incorporación de nuevos componentes tales como sitios arqueológicos, centros históricos, arquitectura popular, complejos industriales, obras de ingeniería, lenguas, tradiciones, entre otros, que se sumaron al universo patrimonial tradicional.

En tal marco, luego de décadas de funcionamiento, mediante la Ley N° 27.103, promulgada 20 de enero de 2015, el organismo pasó a llamarse *Comisión Nacional de Monumentos, Lugares y Bienes Históricos* (CNMLyBH), organismo desconcentrado dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación. Entre varios cambios tendientes a la actualización de la norma, la ley 27.103 quitó la palabra “Museos” del nombre del organismo, es decir, se sacó de la jurisdicción de la Comisión a la institución museística. A partir de entonces los museos nacionales pasaron a depender de la Dirección Nacional de Museos perteneciente al Ministerio de Cultura.

En síntesis, las principales innovaciones aportadas por la ley atienden a distintos aspectos; desde lo formal, puede señalarse el cambio de denominación; desde lo funcional, los museos nacionales salen de la órbita de la Comisión para depender directamente del Ministerio de Cultura de la Nación. Esta última circunstancia ilustra acabadamente la centralidad de esas instituciones culturales, al tiempo de reconocer su especificidad.

Más allá de una explicación meramente burocrática-administrativa, este hecho refuerza lo anteriormente dicho: el deslizamiento de lo estrictamente histórico a lo cultural, fenómeno de interés historiográfico.

Se ha sostenido que la cultura tiene como materia propia la producción y transmisión social de identidades, valores y significados; es esa necesidad básica que aporta significado a toda la actividad social. En ese sentido el análisis del campo de los museos es quizás uno de los más fértiles por el material con el cual se trabaja. En sus colecciones se encuentran las evidencias materiales de todos los enunciados que componen el cuerpo de la cultura, sus indicios y sus marcas.

Como fuera sostenido, entre los nuevos objetos de indagación “el tema de los museos cobra importancia en tanto que, al igual que las conmemoraciones, las fechas históricas y demás marcas de la memoria, son piezas claves en sus procesos identitarios y en sus discursos sobre lo social” (Castilla, 2010; 143).

A lo largo de estas páginas se ha procurado mostrar que, en consonancia con los cambios mundiales, durante los últimos años la historiografía experimentó un proceso de renovación y expansión que, entre otras cosas, estaba asociado con el creciente interés por el análisis de los fenómenos culturales y colectivos. Desde esta perspectiva, la atracción de los historiadores por los museos puede ser visto como uno de los productos de las transformaciones ocurridas dentro y fuera de la profesión y de las Ciencias Sociales en general.

Polémicamente François Hartog afirmaba que hoy “el pasado atrae más que la historia”; en los museos, la presencia del pasado en sus múltiples dimensiones parece ocupar un papel significativo. Es que los museos son excelentes miradores para contribuir a la intelección del complejo mundo de lo social, finalidad central de la institución historiadora / historiográfica.

| Bibliografía

- » Acha, O. (1995). "El pasado que no pasó: la *historikerstreit* y algunos problemas actuales de la historiografía", *Entrepasados*, Buenos Aires, a. 5, n° 9, pp. 113-149.
- » Arfuch, L. (comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Arfuch, L. (2016). "Narrativas en el país de la infancia", *ALEA: Estudios Neolatino*, vol. 18, n. 3, pp. 544-560.
- » Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza.
- » Bédarida, F. (1998). "Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente", *Cuadernos de Historia contemporánea*, n. 20, pp. 19-27.
- » Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. (2003). "Historia y política: los usos". En Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.). *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Editorial Marcial Pons – Prensas Universitarias de Zaragoza.
- » Castilla, A. (2010). *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- » Cattaruzza, A. (2007). *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires: Sudamericana.
- » Chiaramonte, J. C. (2013). *Usos políticos de la historia. Lenguaje de clases y revisionismo histórico*. Buenos Aires: Sudamericana.
- » Devoto, F. (2011). "Los museos de las migraciones internacionales: entre historia, memoria y patrimonio", *Ayer*, 83 (3), pp. 231-262.
- » Furet, F. (1995). *El pasado de una ilusión*. Méjico: FCE.
- » García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. Méjico: Grijalbo.
- » Groppo, B. (2002). "Las políticas de la memoria", *Sociohistórica*, n. 11-12, pp. 187-198.

- » Groppo, B. (2004). "Revisionismo histórico y cambio de paradigmas en Italia y Alemania", *Políticas de la memoria*, n. 4, pp. 47-60.
- » Habermas, J. (2000). "Sobre el uso público de la Historia". En Habermas, J. *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- » Hartog, F. y Revel, J. (eds.) (2001). *Les usages politiques du passé*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- » Hartog, F. (2001). "El testigo y el historiador", *Estudios Sociales*, n. 21 (1), pp. 9-28.
- » Hartog, F. (2002). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, París, Le Seuil. (hay edición en castellano)
- » Hartog, F. (2005). "Historia y cultura: regímenes de historia y memoria", *Museum Internacional*, n. 227. Diversidad Cultural y Patrimonio UNESCO, pp. 4-15.
- » Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- » Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Madrid: Paidós. (original en francés 1977).
- » Le Goff, J. (1997). "Los retornos en la historiografía francesa actual", *Prohistoria: historia, políticas de la historia*, n.1, pp. 35-44. Original en *L'imaginaire medieval* (1985). París: Gallimard.
- » Mudrovcic, M. I. (1998-2000). "Algunas consideraciones epistemológicas para una "Historia del Presente", *Hispania Nova*, N. 1. Edición digital.
- » Nora, P. (1974). "Le retour de l'événement". En Le Goff, J. y Nora, P (eds.). *Faire de l'histoire*, t. 1, Nouveaux problèmes, París : Gallimard. (Hay edición en castellano)
- » Nora, P. (1984). *Le lieux de mémoire*. 3 vol., Gallimard, París (Hay edición en castellano)
- » Nora, P. (1993). "De l'histoire contemporaine au présent historique". *Écrire l'histoire au temps présent*. En *hommage à François Bédarida. Actes de la journée d'études de l'IHTP*. Paris : CNRS Éditions, p. 45 y ss.

- » Novick, P. (1997). *Ese noble sueño*. Méjico: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. (original 1988)
- » Pagano, N. (2014). "La cultura histórica argentina en una perspectiva comparada. La gestión de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos durante las décadas de 1940 y 1990", *Tarea. Anuario del Instituto de Investigaciones sobre Patrimonio Cultural*, Universidad Nacional de San Martín, año 1, n. 1, pp. 43-58.
- » Pagano, N. (2017). "La gestión patrimonial de la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos. Antecedentes y actualidad". En Pagano N. (comp.). *Patrimonio histórico, conmemoraciones y usos del pasado argentino*. Buenos Aires: Ed. Mnemosyne.
- » Pasamar G. (2003). "Los historiadores y los "usos públicos de la Historia": viejo problema y desafío reciente", *Ayer*, n. 49, pp. 221-248.
- » Peiró Martín, Ignacio (2004). "La consagración de la memoria: una mirada panorámica a la historiografía contemporánea", en: *Ayer*, n. 53, pp. 179-205.
- » Pomian, K. (1999). "Historia cultural, historia de los semióforos". En Rioux, J. P. y Sirinelli, J. F. *Para una historia cultural*, México: Taurus. (Original en francés *Pour une histoire culturelle*, Paris: Seuil, 1997).
- » Revel, J. (2014). "La fábrica del patrimonio", *Tarea. Anuario del Instituto de Investigaciones sobre Patrimonio Cultural*, año 1, n. 1, pp. 15-26.
- » Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Méjico: FCE (Original en francés 2000).
- » Rousoo, H. (2007). "Memoria e historia: la confusión", *Pasajes. Revista del pensamiento contemporáneo*, n. 24, pp. 45-61.
- » Rösen, J. (1994). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Traducción al castellano del original en Füssmann, K., Grütter, Rösen, J. (eds.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, en: <http://culturahistorica.org/es/rusen/>
- » Samuel, R. (1994). *Theatres of Memory. Past and Present in Contemporary Culture*. volume 1. Nueva York: Verso.
- » Sánchez Costa, F. (2009). "La cultura histórica. Una aproximación diferen-

te a la memoria colectiva”, *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*, n 8, pp. 267-286.

- » Sánchez Marcos, F. (2009). “Qué es la cultura histórica”, en: <http://culturahistorica.org/es/sanchez-marcos/>
- » Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*, Buenos Aires: FCE.
- » Traverso, E. (2011). *El pasado: instrucciones para su uso*, Buenos Aires: Prometeo.

Construir narrativas históricas en museos

Johanna Di Marco, Gabriel Di Meglio, Mariana Katz,
Clara Sarsale¹

Los museos históricos son muy variados entre sí por su historia, recursos, espacios y públicos, y comprenden una gran diversidad de actividades y áreas. También hay museos que no son considerados históricos sino de arte, de ciencias naturales y antropológicos, pero que presentan una narrativa histórica en sus exhibiciones.² En este artículo presentamos algunas reflexiones sobre qué tener en cuenta al desarrollar guiones para exhibiciones de narrativas históricas en museos. Parte de lo expuesto se basa en la experiencia común de quienes lo escribimos en el Museo Histórico Nacional del Cabildo de

¹ Johanna Di Marco (Museo Histórico Nacional) johannadimarco@gmail.com; Gabriel Di Meglio (Instituto Ravignani/CONICET – Museo Histórico Nacional) gabrieldimeglio@gmail.com; Mariana Katz (Columbia University) marianakatz@gmail.com; Clara Sarsale (Museo Histórico Nacional) csarsale@gmail.com.

² La actual clasificación de museos según el ICOM (Consejo Internacional de Museos) distingue los museos temáticos (tango, arquitectura, indumentaria, casas, etc.) de los museos históricos, aunque en sus exhibiciones presenten narrativas históricas sobre un período o tema. Las consideraciones al respecto cambian con el tiempo: cuando se crearon los museos de historia a fines de siglo XIX y comienzos del XX, solo los pueblos que contaban con un alfabeto fueron tomados como parte de la Historia, mientras que los objetos de los pueblos indígenas eran considerados “prehistóricos” y debían exhibirse en museos de antropología o ciencias naturales. Por otra parte, también se dividieron las piezas que pertenecían a los museos de arte respecto de las que pertenecían a museos de historia: aquellas consideradas de valor estético fueron a dar a los primeros, mientras que aquellas a las que se asignaba un valor documental fueron destinadas a los segundos.

Buenos Aires y de la Revolución de Mayo, continuada actualmente en el Museo Histórico Nacional por tres personas de este equipo de trabajo. Además, el artículo incorpora casos de otros museos y bibliografía para ampliar la mirada y dar más herramientas a quienes se inician en el trabajo en estos ámbitos.

Construyendo un guion histórico

Como en cualquier otro ámbito de la divulgación histórica, el armado de una exhibición requiere delimitar el tema, considerar las personas destinatarias –tanto los públicos que ya visitan el museo como aquellos a los que se quiere llegar–, tener en cuenta el patrimonio que tiene el museo y que está en condiciones de ser exhibido por cuestiones de conservación y elegir estrategias narrativas.

Para la realización de una exhibición hay un amplio margen de creatividad posible en la propuesta del guion. Pero hay ciertos aspectos a considerar a la hora de comenzar el diseño. En primer lugar, hay cuestiones estructurales. Los museos tienen un encuadre institucional, cuentan con una serie de objetivos establecidos –tanto para los que fueron creados como otros nuevos que se plantean– y se desarrollan dentro del sector público o privado. La tarea también está condicionada por el presupuesto, las formas de rendición y el equipamiento del que dispone el museo, que no siempre están en sintonía con los tiempos de realización de las exhibiciones.

Al mismo tiempo, como cualquier discurso público, un guion histórico es interpelado por demandas y cuestionamientos de diversos actores. Puede ser cuestionado por descendientes de personajes sobre los que el museo habla y que han donado parte del patrimonio –demandas que pueden tener cierto peso legal si la donación se ha hecho

con el requisito de que las piezas sean exhibidas. También puede haber quejas de personas que perciban que un museo se aleja de su misión original, por ejemplo, cuando un museo sobre cierto personaje elige descentrar a la figura para ponerla en un contexto más amplio. También pueden aparecer cuestionamientos de quienes vivieron los procesos que se narran en museos y no están de acuerdo con la perspectiva del guion. Otras críticas pueden venir de colectivos que representan a ciertas comunidades (organizaciones de inmigrantes, de afrodescendientes, etc.), que pueden disputar tanto el discurso enunciado como la autoridad del museo para hacerlo. Como veremos más adelante, en el último tiempo, cada vez más se busca generar instancias de participación y consultas con algunas organizaciones y colectivos en la construcción del guion, pero esto no significa que el resultado final conforme a todas las partes. En cualquier caso, construir un discurso histórico en debate y conciliación con esas otras voces es uno de los desafíos más importantes.

Finalmente, hay museos que se crean por la demanda de la comunidad en la que están inscriptos y son gestionados por ella misma.³ Y otros museos cuyas narrativas se definen con una fuerte participación de la comunidad.

Recapitulando, a la hora de plantear un guion de una exhibición es necesario tener en cuenta tanto la historia de la institución donde se desarrollará como la diversidad de demandas que hay en juego, lo que no significa que todas las voces deban verse directamente representadas ni de la misma manera. De todos modos, la exhibición no es el

³ Hay múltiples experiencias de museos comunitarios en el mundo. En América Latina puede destacarse la Red de Museos Comunitarios de Oaxaca y los de Brasil, como el Museu da Maré, cuya experiencia se recupera en el artículo de Chagas y Abreu (2008). También puede consultarse sobre esta temática el de Morales y Camarena (2009), entre otros.

único lugar donde se expresan las narrativas. Las instancias de acción e interacción con los públicos desde las propuestas de mediación, actividades culturales dentro y fuera del museo, propuestas educativas y redes sociales forman parte del discurso y los debates que se plantean. Todas estas instancias permiten, simultáneamente, incorporar temáticas que hayan quedado afuera de la exhibición principal o permanente.

Visitar un museo es recorrer un espacio.⁴ Por eso, para la elaboración de un guion es importante tener en cuenta la cantidad de salas disponibles, el tamaño de cada una, la circulación posible, las fuentes de luz y la acústica. Estos aspectos no son fácilmente modificables y tienen un gran impacto en las decisiones que se tomen. Además, la mayoría de los edificios de museos históricos en Argentina no se construyeron para ser museos, sino que son adaptaciones de casas o edificios públicos antiguos, y por lo tanto no tienen las condiciones edilicias o técnicas óptimas para funcionar como museos. Y esto es necesario tenerlo en cuenta porque el espacio, y las emociones e ideas vinculadas a este, también entran en diálogo con la exhibición. No es lo mismo hacer un montaje en un edificio que es monumento histórico, icónico por su peso en el imaginario nacional, en un edificio moderno, o en un lugar donde funcionó un centro clandestino de detención.

Por otra parte, a medida que cambian las concepciones sobre los museos y su rol social, también varían los usos del espacio: si antes era prioritario generar espacios de contemplación, ahora también se busca ofrecer espacios de descanso, interacción, recorridos accesibles y con disfrute. Por esto, en diálogo con el área de museografía, las y los historiadores, tienen que pensar una propuesta que considere el

⁴ Hoy en día existen museos y exhibiciones en formato virtual, pero no centraremos nuestro análisis en esos casos. Además, cabe considerar que algunos museos tienen exhibiciones itinerantes que tienen otras características y que, en ocasiones, se piensan muestras para montar en locaciones que no son espacios museales.

recorrido que los públicos harán por la exhibición. A diferencia de libros y películas que generalmente se consumen de manera lineal, es difícil anticipar cómo circularán los públicos por el espacio (al igual que ocurre con la lógica de internet). Hay museos que sugieren o señalan una circulación privilegiando la transmisión de una secuencia narrativa.⁵ Otros prefieren no hacerlo y que sea la persona que visita quien lo estructure. En el caso de que se decida sugerir un recorrido específico, puede que el espacio no se preste para transmitir con claridad cuál es ese camino. E incluso cuando la propuesta se transmite con claridad, las personas tienden a recorrer el espacio de formas diversas: algunas seguirán paso a paso la propuesta, otras irán de a saltos guiadas por los objetos, textos o dispositivos que les llaman más la atención, otras se acercarán primero a donde encuentren menos gente, entre muchos caminos posibles (Verón y Levasseur, 1991). Entonces, puede parecerse central para el mensaje de la muestra que los visitantes la recorran en orden cronológico, y sin embargo no podemos garantizar que eso ocurra. Podemos incluir una referencia cronológica clara y visible para guiar a las personas que quieran seguirla, pero aun así los hábitos de desplazamiento en muchos casos resultan determinantes.

Por otra parte, usar el espacio es también manejar el ritmo en el que se exhiben objetos, textos y dispositivos. Esto también hace a la construcción y comunicación del mensaje. Por ejemplo, para resaltar la importancia de un año, se le puede dedicar varias salas. Así lo hizo El Born Centro de Cultura y Memoria, en Barcelona, con 1714 –año en el que

⁵ El Museo de Antropología de Córdoba, Argentina, desarrolló para su exhibición principal una propuesta titulada “Nos(otros) divergentes” que invitaba a recorrerla mediando la mirada a partir de diferentes conceptos representados por personajes: desigualdad, diferencia, identidad, híbrido. También el Museo de la Educación Gabriela Mistral en Chile señaló con una estética particular las piezas producidas por un grupo de estudiantes del Liceo Penitenciario Herbert Vargas Wallis que se encontraban exhibidas junto al resto del patrimonio.

en Cataluña triunfaron los Borbones durante la Guerra de Sucesión española– en la exhibición “¡Hasta conseguirlo! El sitio de 1714”⁶.

En una exposición conviven múltiples lenguajes, que pueden contribuir a la transmisión de un mensaje o a obstaculizarla. Junto al lenguaje del espacio, quienes elaboran una propuesta de exhibición deben considerar el uso de elementos escenográficos o la iluminación. Un traje militar con una iluminación que destaque los detalles, en una vitrina amplia y en un lugar central, puede verse como un signo de poder; el mismo traje colgado en una percha o apilado junto con otros objetos se transforma en una vestimenta más de la vida cotidiana. Se pueden destacar ciertos objetos colocándolos sobre fondos de color diferentes, a mayor altura o aislados en una pared. Aunque estas tareas corren por cuenta de quienes se ocupan de la museografía, es fundamental que quienes elaboran el guion histórico se familiaricen con estos lenguajes para evitar que la puesta museográfica y las narrativas históricas se contradigan y para que, por el contrario, el mensaje a comunicar resulte potenciado.

El patrimonio y sus alternativas

Un factor fundamental para la divulgación histórica en museos es la existencia de las colecciones, plataforma de despegue para el relato y razón por la cual muchas personas se acercan al museo. A diferencia de otros formatos que ilustran o representan el pasado, por ejemplo, la foto del sable de José de San Martín en un manual escolar, los objetos que se exhiben en un museo generan una sensación de vínculo

⁶ Pueden verse imágenes en «Uauh!. Portfolio. 'Fins a aconseguir-ho!' Centre Cultural Born. Comunicació Gràfica», s.f. (Consultado en línea en http://www.uauh.es/fins-a-conseguir-ho/13/es_15/6/2018).

directo con quienes usaron o hicieron esos objetos (Bodenstein, 2011). Algunos de estos tienen la gran virtud de volver concreto, y tal vez por eso más conmovedor o inquietante, algo que las palabras y el razonamiento abstracto pueden abordar de manera más desapegada.⁷

A fin de saber con qué posibilidades contamos, conviene explorar mínimamente los cambios recientes en la noción de patrimonio. Se suele definir al patrimonio como una acción por la cual algunos objetos, paisajes, mitologías y tradiciones son valorizados desde el presente con fines culturales, políticos o económicos. No todo lo creado en el pasado se convierte automáticamente en patrimonio, sino que aquí opera una selección de ciertos elementos desde el presente. El patrimonio no vale por su valor intrínseco, sino porque se vuelve significativo para un grupo, y es objeto de disputas entre quienes aspiran a controlarlo (Graham y Howard, 2016; Harvey, 2016). La noción adoptada por los museos de historia creados a partir de fines del siglo XIX era la del patrimonio nacional, un concepto que agrupaba a objetos que se creía consolidaban la identidad nacional, y que los Estados que actuaban en nombre de esta procuraban concentrar como forma de legitimarse. Abrir museos permitió que públicos amplios pudieran conocer colecciones hasta ese entonces en manos privadas. Pero esto no implicó una democratización del proceso por el cual se seleccionaba e interpretaba el patrimonio, tarea que en general fue hecha por quienes hacían las donaciones y los funcionarios a cargo de museos estatales. Paulatinamente, el patrimonio dejó de ser entendido como conjunto de objetos representativos de la grandeza nacional y pasó a definirse como bien colectivo de un grupo social, étnico o comunitario que proyecta en él parte de su identidad. Además, la incorporación del concepto de patrimonio inmaterial por parte de la UNESCO permitió incluir

⁷ Con este propósito, el historiador Marcus Rediker (2007) centra su estudio sobre la trata de esclavos en un objeto, el barco de esclavos, con todo lo que este contiene.

tradiciones orales y prácticas que según la definición del organismo también cumplen la función de dar un sentido de identidad y continuidad a los grupos humanos mediante la transmisión de generación en generación (Harvey, 2016; Nora, 2011: 462-473). De este modo, pasó a valorarse un espectro mucho más amplio del pasado como patrimonio. Y, en consecuencia, se diversificaron las colecciones posibles, aunque esto no impactó en todos los museos.

Para quienes analizan el pasado, construir una narrativa que entrame objetos implica un desafío. No hay un modo único de construir un relato histórico con un patrimonio. Un guion puede trazar una línea temporal y una serie de temas a relatar, y seleccionar objetos para poder cubrir esa narración. Puede en cambio partir de problemas del presente y proyectarlos genealógicamente para atrás. También es posible poner en primer plano una colección y establecer una narración para proveerle un hilo histórico. Puede organizarse en clave cronológica o en clave temática –en ese sentido es similar a un libro de historia–, con ventajas y desventajas en cada caso, como la falta de sorpresa en lo cronológico y el riesgo de generar un efecto ahistórico en el temático.

Un procedimiento habitual es primero precisar e investigar las ideas históricas nodales que estructuran el guion de la exposición, y luego considerar qué objetos podrían formar parte de ella. Los objetos seleccionados para la exhibición pueden ser parte del patrimonio del museo, u obtenerse mediante préstamos, compras o convocatorias abiertas a la sociedad.⁸ A veces esta primera selección varía a partir

⁸ Varios museos han lanzado convocatorias para incrementar las colecciones ya sea para una exhibición puntual, como el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur con “Mi foto de Malvinas” (Consultado en línea en <https://museomalvinas.cultura.gob.ar/noticia/mi-foto-de-malvinas/>, 2/4/2021), o para la ampliación del patrimonio del museo como por ejemplo, el Museo Histórico Nacional de Chile con la convocatoria a

del diálogo con las otras áreas involucradas en la construcción de la exhibición. En esas conversaciones pueden encontrarse nuevos vínculos entre los objetos, o presentarse la necesidad de enfatizar una idea incorporando una mayor cantidad, entre otras posibilidades. Se trata, entonces, de un trabajo que se produce por aproximaciones, donde las decisiones deben estar sujetas a revisión.

Una vez que está hecha la primera selección de objetos que pueden integrar la exhibición, una decisión a tomar es: ¿cómo ponerlos en diálogo con sus contextos sociales, políticos y económicos de creación? Según lo que se quiera contar y el efecto que se busque generar, los objetos pueden exhibirse de manera despojada, es decir, sin sumar otros recursos que aporten más datos para su interpretación. Hay quienes sostienen que esta forma de acceder a los objetos es menos mediada, que permite a los visitantes establecer relaciones y dar significado más libremente al patrimonio. Por ejemplo, una muestra en el Museo Nacional de Historia de Estados Unidos sobre el atentado del 11 de septiembre de 2001 exhibía los objetos sin ninguna explicación presuponiendo que los visitantes, por la proximidad y relevancia del hecho, tendrían suficiente información para comprenderlos y ser interpelados por ellos (Watson, 2013).

Sin embargo, la mayoría de las veces hacer divulgación histórica es también ayudar a mirar esos objetos, hacerlos inteligibles: su valor, sus sentidos, los objetivos con los que fueron confeccionados no son autoevidentes si no se tiene formación o entrenamiento para reconocerlos (Gándara, 2016). Más aun, muchas veces desde los museos históricos se quiere promover una lectura de la historia distinta de la que traen las personas que visitan: orientar otras reflexiones, de modo

donar objetos del siglo XX: (Consultado en línea en https://www.mhn.gob.cl/618/w3-article-9723.html?_noredirect=1, 2/4/2021).

que tenga sentido visitar el museo como experiencia de vinculación con la historia. En ese caso, si se quiere que los objetos hablen de historia, se los tiene que hacer hablar, aun sabiendo que los visitantes no necesariamente van a adoptar o compartir la interpretación que se propone. Sobre esto, Tilden (2006) diferencia la información de la interpretación del patrimonio en los museos. Toda interpretación incluye información, que puede ser de carácter científico, histórico, arquitectónico, pero se trata de un proceso que implica hacer entendible esa información a la diversidad de públicos. Implica hacer visible un saber o significados profundos, a veces recurriendo a la vida o conocimientos previos de las personas, pero no necesariamente con el objetivo de la instrucción, sino de la provocación, de generar curiosidad para vincularlas con el patrimonio desde otra mirada o promoviendo una lectura de la historia diferente de la que traían.

¿Qué lugar cumplen los objetos en la exhibición? Como se dijo antes, es el discurso que propone el museo el que permite organizar el patrimonio, no al revés. Por ejemplo, en el Museo del Cabildo hay una lámina de plata fabricada en la ciudad de Oruro y enviada a Buenos Aires en reconocimiento del triunfo sobre los ingleses en 1807. Este objeto puede exhibirse como muestra de la importancia que tuvo la defensa del Río de la Plata para el Imperio español o como testimonio de la integración del territorio del Alto Perú con Buenos Aires. Pero también pueden examinarse sus técnicas de confección o la simbología que presentan sus inscripciones, y de este modo disparar a partir de la observación minuciosa del objeto una reflexión en torno a la minería y la platería colonial o a la simbología del Imperio español. Ambas decisiones son posibles y pueden combinarse con un código gráfico diferenciado o un sistema de textos e infografías que combine un relato histórico relativamente autónomo de los objetos con otro que refiera a la historia material del patrimonio. Si esto se logra, se amplía el rango de visitantes que es interpelado.

La disponibilidad de ciertos objetos implica entonces tomar una serie de decisiones sobre cómo usarlos, y puede llevar a que se ponga el acento en aspectos del guion que no estaban previstos en un primer momento. Un problema que puede presentarse es cómo se sostiene un relato histórico cuando se carece de objetos que nos permitan hablar de ciertos procesos o de ciertos actores sociales. Se genera entonces el desafío de volver a mirar el acervo y buscar relaciones menos lineales que permitan hablar de un tema que tal vez no es el más evidente a priori; después de todo, el mismo objeto puede funcionar como metáfora de muchas ideas. Un poncho del general San Martín refiere obviamente a él, pero también a quién lo tejió; una teja donde se ven las marcas de los dedos de quien la hizo puede hablar de las huellas que dejaron los trabajadores y trabajadoras del siglo XIX y las dificultades de reconstruir su historia. Sirvan estos ejemplos para pensar que los objetos no tienen una única lectura, sino que hablan de distintas facetas o significados a partir de los textos y los otros objetos que lo rodean y el diseño museográfico en el que se encuentran exhibidos.

En algunos museos se decide también trabajar con réplicas o reproducciones para suplir la falta de patrimonio. Las réplicas tienen algunas virtudes a considerar. Por un lado, pueden estar expuestas durante largos períodos de tiempo y ser iluminadas según se decida, sin preocupación respecto del deterioro. Por el otro, como es posible exhibirlos sin vitrina, quienes visitan el museo pueden conocer ese objeto o documento también a través del tacto y tener una idea más precisa de cómo era su funcionamiento. Incluso cuando disponen del original, muchos museos exponen por períodos la réplica debidamente señalizada para evitar el deterioro que produce la exhibición permanente en los materiales. Y no se trata solo de obras artesanales: la tecnología de réplica digital avanza a pasos agigantados, y hasta la tumba de Tutankamón se puede copiar mediante escáneres

e impresoras 3D. Entonces, si el museo se articula en torno a un sentido narrativo –es decir, si el objetivo es contar una historia, y no solo mostrar las obras en su originalidad–, es válido recurrir a réplicas, siempre y cuando se explicita que lo son.

De todos modos, no podemos negar que las réplicas carecen del aura de los originales. Quienes estudiamos historia solemos experimentar esa fascinación por el original en nuestras primeras incursiones al archivo, cuando sentimos que el contacto físico con papeles antiguos nos abre la ventana a otro tiempo (Farge, 1991). En el siglo XIX, los objetos que generaban este atractivo eran sobre todo las reliquias de los héroes; hoy existe también un gran interés por los objetos cotidianos que en el pasado utilizaban amplios sectores de la población.⁹ Pero es importante tener en cuenta que hay cierta expectativa en los públicos de ver objetos que se consideran valiosos. Por ejemplo, el Museo Histórico Nacional cuenta con piezas como el sable que usó en sus campañas el general San Martín, el petitorio presentado el 25 de mayo de 1810 para formar la Junta, la bandera celeste y blanca más antigua que se conserva, los tinteros con los que se firmaron la independencia en 1816 y la constitución en 1853, el pianoforte de Mariquita Sánchez en el que se supone que se interpretó el actual Himno Nacional por primera vez, las boleadoras que derribaron el caballo del general Paz en 1831, el manuscrito del Martín Fierro, el sello de Calfucurá, la galera que llevaba Leandro Alem el día de su muerte, el magnetófono de Perón, entre otros. Contemplarlos es indudablemente significativo y genera una ilusión de presencia, de traer el pasado al presente, que hace a la experiencia en el museo única.

⁹ Peter N. Miller, «How Objects Speak», *The Chronicle of Higher Education*, 11 de agosto de 2014, (Consultado en línea en <https://www.chronicle.com/article/How-Objects-Speak/148177>, 10/3/2021).

Además, hay algunas temáticas que pueden abordarse a partir de la inclusión de patrimonio cultural inmaterial, revalorizado en las últimas décadas como forma de dar cuenta de aquellas esferas de la cultura popular que habían sido excluidas de muchos museos. Esos conocimientos populares, las dinámicas sociales implicadas, las costumbres, la música, aportan nuevas significaciones a las narrativas del museo, enriqueciendo y ampliando los límites del patrimonio material.¹⁰

En las exhibiciones también se puede utilizar dispositivos digitales, tanto aquellos colocados de manera permanente en las salas como aplicaciones, listas de reproducción, u otros dispositivos que los visitantes usan de manera individual durante su recorrido. Por medio de audios, videos, videojuegos o realidad virtual, los museos de historia se valen de la tecnología y de la ficción para contar la historia de quienes no dejaron objetos durables, o de quienes sí los dejaron sin que estos fueran considerados para ser incorporados al patrimonio. En 2016 se incorporaron a la exhibición permanente del Museo del Cabildo unos retratos parlantes, donde actores y actrices representaban dentro de cuadros falsos a hombres y mujeres del período colonial en Buenos Aires, que por su condición social no eran retratados con frecuencia: una niña, una lavandera parda, un pulpero, un esclavo y una mujer de la elite. Estos personajes contaban

¹⁰ Por ejemplo, en el Museo Nacional de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia se realizaron hace unos años encuentros con las escuelas rurales y sus comunidades. A partir de talleres de gastronomía, telar, música y carpintería, se logró que los objetos patrimoniales del museo sobre distintas técnicas jesuíticas de construcción y los usos de los recursos forestales entablaran una conversación con los conocimientos ancestrales de las comunidades serranas de Calamuchita y Paravachasca de la provincia de Córdoba. Se recrearon fiestas populares organizadas por las propias personas habitantes de esos poblados, se documentó la flora autóctona medicinal y otros saberes en torno al territorio, y finalmente se incorporó esa información en la exhibición principal.

en una conversación los rasgos de la sociedad colonial. De esta manera se visibilizaba a sectores que no ocupaban un lugar en la colección del museo –en la que los únicos retratos coloniales pertenecían a miembros del cabildo, varones de la elite porteña de entonces– pero sin los cuales es imposible entender el proceso histórico que el guion pretendía transmitir. Al tiempo que permiten miradas históricas más completas, este tipo de intervenciones contribuye a explicitar las marcas de clase, de género, de raza de lo que tradicionalmente se ha considerado patrimonio. En cualquier lugar donde sobreviva un palacio antiguo es muy probable que no se mantengan en pie las precarias viviendas de quienes lo construyeron; junto con un traje ceremonial que se conservó es raro que queden las vestimentas de quienes lo confeccionaron, y así.

La tecnología también puede promover un acceso recreativo al conocimiento histórico, ofreciendo una posibilidad de entablar conversaciones entre las personas de distintas edades de un mismo grupo visitante. Además, aporte valioso si el espacio es limitado, las pantallas nos permiten agregar capas de información a las que se puede acceder según los intereses y requerimientos específicos de cada segmento de público. La tecnología puede vincularse a los objetos que se exhiben, por ejemplo, mostrar cómo se accionaban y cuál era su origen o su función social. Hoy en día muchos museos, además, se valen de las tecnologías para ofrecer distintas versiones de los textos de la exhibición y sus dispositivos según los requerimientos de circulación y comunicación de los públicos en su diversidad: audioguías en distintos idiomas, video guías en Lengua de Señas, audio descripciones de los objetos, etc. Lo que resulta importante es que la incorporación de la tecnología se haga con sentido narrativo y no solo como algo que debe ser incorporado en un museo para ser considerado “moderno”.

Los públicos

La preocupación central a la hora de pensar una exhibición es cómo transmitir un mensaje histórico a una diversidad de públicos y cómo fomentar en ellos una forma de pensar históricamente. En el ámbito de los museos, los públicos están desde hace décadas en el centro del debate. La incorporación de teorías acerca del aprendizaje constructivo, que se oponen a la idea del visitante como un sujeto pasivo, obligó a repensar cómo se vuelve significativa la información que el museo brinda y la experiencia que propone en torno a ella. Las áreas educativas de los museos, los servicios de visitas guiadas y atención a los públicos fueron las más involucradas en la implementación de acciones en el marco de estas nuevas perspectivas. Se diseñaron nuevas estrategias de visitas centradas en mayor medida en los intereses de quienes acuden al museo, y los recorridos comenzaron a construirse de manera dialógica entre visitantes y guía a través de diversas estrategias de participación.¹¹ Además, se puso atención al diseño de materiales educativos específicos para distintas franjas etarias y se exploró la interpelación por medio de la imaginación, las emociones y las experiencias o bagaje que los públicos tienen antes de ingresar en el museo. Este cambio de concepción también impactó en el desarrollo de propuestas para los públicos que visitan el museo sin mediación. A continuación, se exploran algunas estrategias que buscan vincular a quienes van a un museo con la narrativa histórica que este propone, a partir de sus intereses o de sus experiencias personales. Para quienes trabajamos en museos, esa vinculación puede verse a partir de pequeños indicadores: una persona que señala algo y lo comenta

¹¹ Como dan cuenta Pedersoli y Alderoqui (2011) sobre el término “guía” hay debates; están quienes prefieren recurrir a la idea de mediador, educador, facilitador, etc.

con su acompañante, alguien que saca una foto, una publicación en redes sociales comentando la visita, entre otras posibilidades.

Contemplar públicos diversos es fundamental a la hora de diseñar una exhibición. Para potenciar la propuesta del museo, es conveniente considerar los intereses variados de quienes visitan la institución, sus expectativas, trayectorias educativas, edades e incluso la compañía con la que concurren –una misma persona puede apreciar de manera distinta una propuesta si viene sola o en grupo–. Incluso dentro de un mismo grupo etario, como adolescentes o personas mayores, existe una diversidad de gustos, agendas de circulación por el museo y objetivos de visita que no pueden unificarse fácilmente. Aunque suele hablarse del público en singular, las reflexiones en el campo de los museos a partir de la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo desde la década del ochenta, han enfatizado su pluralidad y diversidad. Ante esa primera constatación, uno de los objetivos de una exhibición debería ser contemplar una diversidad de propuestas. Los museos visitados asiduamente por familias, por ejemplo, suelen incorporar diversos contenidos y diseños, algunos enfocados a infancias y otros a personas adultas sobre saberes específicos, y promover intercambios entre quienes componen el grupo familiar de forma intergeneracional. Para interpelar a niñas y niños directamente, puede colocarse la información, las propuestas lúdicas y los mismos objetos a una altura que les sea accesible.

Una misma imagen puede servir a distintos públicos: por ejemplo, un plano histórico de una ciudad da herramientas a los turistas extranjeros para situarse geográficamente, pero también señala hitos que resultan relevantes para quienes viven en el barrio en el que se encuentra el museo. Un mismo objeto admite distintas miradas: un altar doméstico puede resultar atractivo para quienes crecieron en

un hogar religioso, para quienes se sienten atraídos por las técnicas artísticas con las que fue confeccionado, o para quienes las prácticas religiosas les son absolutamente desconocidas. Incluso una misma persona que asiste al mismo museo en diferentes períodos de su vida puede encontrar nuevos significados en las piezas ya vistas. El objetivo, difícil de lograr, es poder lograr una integralidad en la diversidad. Es decir, interpelar a las y los visitantes con diferentes intereses y curiosidades, sin que la narrativa histórica que se intenta transmitir termine siendo inconexa.

Complementar la exhibición con actividades diversas, como forma de acercar nuevos públicos al museo y de que los públicos asiduos quieran volver a visitarlo, puede tener buenos resultados. En los museos se realizan actividades vinculadas con sus exhibiciones y temas de interés: talleres, cursos, juegos, espectáculos, presentaciones de libros, intervenciones artísticas, etc. Desde nuestra perspectiva, es fundamental que el museo logre una planificación y curaduría de estas actividades que permita ampliar los públicos interpelados por el museo sin perder el objetivo de divulgación histórica del espacio. Por dar ejemplos de algunos que hemos organizado, entre muchos otros posibles: el ciclo “Cabildo en foco” proponía que especialistas en alguna temática particular ofrecieran recorridos por el museo a partir de un determinado recorte. En el ciclo virtual “Historias argentinas”, realizado durante la cuarentena de 2020 desde el Museo Histórico Nacional, invitamos a investigadores/as a exponer sobre nuevas miradas a temas clásicos del museo y sobre otros que el museo quiere explorar. Mediante estas propuestas, se posibilitaron instancias de interacción entre investigadores académicos y diversos públicos. Abrir el museo a las miradas de especialistas ajenos a la institución también permite enriquecer el conocimiento de los trabajadores y las trabajadoras del museo sobre las colecciones e incorporar nuevas aristas en las visitas guiadas y reestructuraciones de las exhibiciones.

Recurrir a las representaciones del pasado de quienes visitan el museo es un recurso muchas veces útil. Hay ciertos objetos, imágenes y hechos que son conocidos por la mayor parte de los públicos visitantes, por lo que aludir a ellos les da un anclaje en la narrativa de la exhibición. Como es sabido, muchas de las imágenes que han sido reproducidas en los libros escolares, billetes y estampillas, y forman parte del imaginario nacional, fueron realizadas muchos años después del acontecimiento histórico que representan. A muchas personas les llaman la atención porque les resultan familiares y así lo señalan en los libros de visita o en las conversaciones que se escuchan en las salas. Pero estas imágenes son también un desafío. Por ejemplo, la obra “El Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810”, del artista chileno Pedro Subercaseaux, que se encuentra en el Museo Histórico Nacional y cuenta con una copia expuesta en el Museo del Cabildo, es considerada por mucha gente como una suerte de foto de lo ocurrido ese día clave en el balcón del cabildo de Buenos Aires. Aunque la obra fue encargada siguiendo una cuidadosa reconstrucción histórica, no deja de ser una reconstrucción retrospectiva realizada un siglo después del episodio, y olvidar esa distancia conspira contra el guion del museo si lo que se intenta es dar a conocer los acontecimientos de mayo de 1810. El peso de imágenes como esta es tal que difícilmente se pueda balancear con explicaciones en los textos que las acompañan. El dilema planteado es que las imágenes e ideas familiares sirven para atraer a quienes visitan el museo, dándoles un punto de apoyo o lugar conocido, pero quienes hacemos divulgación buscamos compartir con esos públicos una actitud de extrañamiento típica del pensar histórico, por la cual desnaturalizamos nuestro sentido común sobre el pasado y buscamos explicaciones alternativas.

Relacionar pasado con presente por vía de la analogía, es una manera provechosa de interpelar. En el Museo Nacional de Bellas Artes, en la exhibición “Hungria y los maestros europeos” en 2018, se remataba

la explicación sobre las técnicas del arte del Renacimiento con “traducciones” al lenguaje actual de los visitantes: por ejemplo, “la perspectiva” es “como mirar un lugar en 3D”. En el Museo Nacional de Antropología de México, un dispositivo mostraba semejanzas entre prácticas del pasado maya (horadaciones en el cuerpo) y prácticas actuales, como los *piercings*. El anacronismo, empleado de forma medida, permite apelar a los conocimientos cotidianos de quienes visitan el museo.¹²

Apelar a las emociones es también un modo de vinculación con los públicos. En general, en la producción académica, quienes producen historia aspiran, de modo consciente o inconsciente, a contarla lo menos mediada por las emociones que sea posible. En algunos museos históricos, en cambio, lo contrario es muy común. Por ejemplo, cuando existe un consenso fuerte de condena frente a ciertos procesos, sobre los que se cree necesario sensibilizar a la población. Los museos sobre el Holocausto de distintas partes del mundo se apoyan en experiencias relacionadas con los afectos y las emociones para transmitir un mensaje sobre el horror. Para ello, usan diversos recursos, como audiovisuales, escenografías inmersivas o narraciones en primera persona, entre otros. El lenguaje audiovisual se presta particularmente para poner en juego las emociones, como se ve en el video de cierre de la visita guiada al Museo Sitio de Memoria ESMA que muestra las condenas a los represores, o en el film mudo que muestra a personas hambrientas en el gueto de Varsovia que se exhibe en el Museo Histórico Alemán en Berlín. Se puede pensar que las emociones ayudan a pensar históricamente al generar empatía con los actores del pasado. O lo contrario: que las emociones inhiben el pensamiento histórico, porque hablan más del presente que del

¹² Una defensa del uso del “anacronismo controlado” en la historiografía en Jablonka (2016).

pasado. Pero, en cualquier caso, es un dato que las emociones forman parte de la experiencia de quienes visitan el museo: la decisión es si darles un mayor lugar (teniendo en cuenta el vínculo de estas con la posibilidad de aprendizajes o experiencias) o si plantear un guion que se pretenda más desapegado o aséptico.

Proponer experiencias sensoriales o acciones a los públicos es otra alternativa atractiva. Hay algunos museos en los que invitan a oler, abrir un cajón, oír un ruido, apretar un botón que acciona un mecanismo o interactuar con una pantalla multimedia. Este tipo de acciones puede tener distintos sentidos en el marco de la narrativa que propone el museo. Es posible elegir estas propuestas para generar un momento lúdico o de distensión en la visita. Pero cabe resaltar la importancia de que estos recursos estén diseñados en sintonía con el guion de la exhibición, para reforzar u ofrecer otra puerta de acceso a la narrativa del museo. En el Museo de las Escuelas, por ejemplo, se invitaba a los visitantes a oler las virutas de los lápices que quedan en el sacapuntas para despertar la memoria de la experiencia escolar y a partir de ello disparar reflexiones sobre las trayectorias escolares de los públicos. El interés que suscitan los dispositivos que se pueden manipular y el mayor tiempo que requiere su uso puede colaborar con que quienes visitan observen los objetos de forma más minuciosa y detenida o busquen información en los textos para comprender mejor. Leslie Bedford (2004) refiere a la fuerza de la “comprensión somática” a la que un museo puede apelar en sus exhibiciones, es decir, a la forma de entender el entorno desde la experiencia física y a toda la información que pasa a través de nuestro cuerpo a medida que interactuamos con el ambiente. Algunos museos de historia destinan un espacio para esto, por ejemplo, los visitantes pueden sostener balas de cañón o pistolas y dimensionar la postura o el gesto de quienes llevaban esas armas. Bedford ilustra el fenómeno con su propia experiencia

de comprender de manera visceral, no verbal, un aspecto de la vida de los inmigrantes del siglo XIX: en su visita al *Lower East Side Tenement Museum*, en Nueva York, un guía apagó la luz del pasillo para que los visitantes pudieran sentir cómo era llegar a diario en la oscuridad total a esa casa de alquiler, mientras pasaban las manos por el barandal de la antigua escalera.

Todo discurso producido por un museo histórico tiene la capacidad de despertar diversas reflexiones entre los públicos. Las preguntas pueden invitar de manera explícita a quienes lo visitan a reflexionar sobre los sentidos que el guion tiene para cada persona. En algunos casos estas preguntas son retóricas y su función es acentuar la importancia de esa reflexión personal. Otras propuestas están destinadas a estimular el diálogo entre los visitantes. Por ejemplo, en el Museo Histórico Provincial Julio Marc, en Rosario, hace unos años se realizó una muestra temporaria dedicada a las mujeres, titulada “Ni vírgenes ni santas, las otras mujeres del Museo Marc”. En ella se exhibían retratos, indumentaria y accesorios de integrantes de la elite rosarina entre fines del siglo XIX y principios del XX, con todos sus nombres acompañados de los apellidos de sus maridos: “mujeres de”. Al terminar la exhibición, un espejo en la pared estaba acompañado de una gran pregunta para todas las personas que se vieran reflejadas: “¿cómo no ver a las mujeres?”. También es factible utilizar el recurso de la pregunta implícita, con marcas en la exhibición que frenan el ritmo de lectura y plantean una pregunta abierta que puede ser captada o no por los públicos, sin afectar el relato histórico propiamente dicho. Por ejemplo, también en el Museo Marc, en las cartelas explicativas junto a ciertos objetos o pinturas se leen los autores de los mismos con nombre y apellido, pero en mobiliarios o piezas de orfebrería se lee “autor anónimo”, como forma de plantear la pregunta: ¿quiénes realizaron estas piezas y no quedaron registrados en la historia?

En el campo de los museos existe actualmente un consenso amplio en torno a incluir a los públicos en la generación de contenidos. Según se sostiene, existe desinterés de algunos públicos en los museos porque durante años han sido poco permeables a las inquietudes de quienes los visitan. Asimismo, hay quienes plantean que los públicos del siglo XXI, en tanto constantes productores de contenidos en internet, aspiran a replicar esa experiencia en los museos.¹³ En el mundo anglosajón se ha acuñado desde hace décadas el término “autoridad compartida” para dar cuenta de la naturaleza de ciertas prácticas de historia oral y pública en la cual la tarea de interpretación y elaboración de sentido es por definición compartida, creada en el diálogo entre quien entrevista y la persona entrevistada. El mismo concepto comenzó a aplicarse a los museos históricos con la idea de que el mensaje de estos se construye a partir de la forma en la que los públicos responden, accionan y reaccionan frente a las exhibiciones y por los reclamos por un lugar de identificación y de enunciación de su propia historia que algunos colectivos han llevado adelante (Fisher, 2011). Crear las condiciones para que exista esa participación en ningún sentido borra la asimetría que existe en un museo entre sus trabajadores y sus visitantes, pero permite pensar en qué modos un relato histórico puede enriquecerse con aportes de las historias personales y de diversos colectivos. De todos modos, la idea de “autoridad compartida” parece ser más fácilmente aplicable en los museos que tratan períodos relativamente recientes. En algunos casos, los museos trabajan con comités de personas cuyas historias y experiencias están vinculadas con lo que se quiere contar, para

¹³ Ambas afirmaciones son la base de la propuesta de Nina Simon (2011a). El especialista en historia oral y pública Matthew Fisher (2011) plantea que si los museos no toman los paradigmas de colaboración y producción de contenido por los usuarios, se arriesgan a volverse irrelevantes, porque hoy en día todos esperamos participar de manera más activa en nuestras experiencias.

que participen desde el inicio en la producción de los contenidos. Esto conlleva desafíos y disputas en torno a la estructuración de los discursos que cada equipo de trabajo tendrá que decidir cómo manejar.

Según muestran algunos estudios, los espacios donde las y los visitantes pueden hacer presente su voz funcionan mejor cuando es claro cuál es el sentido de su intervención. Es importante que los dispositivos expliquen cómo sus contribuciones se van a exhibir, guardar o utilizar (Simon, 2011b). También es posible proponer una participación abierta donde las personas opinen o propongan contenidos que queden colgados o pegados en la exhibición por un tiempo determinado, pero cabe contemplar si el equipo de trabajo del museo tiene capacidad de procesar esa información o si la propuesta consiste en dejar un registro visual de la cantidad y diversidad de la participación de los públicos para que otras personas visitantes lo lean e intercambien opiniones. En algunos casos, la participación del público puede enriquecer las tareas de investigación o las futuras propuestas de extensión cultural que se ofrezcan. Por ejemplo, en una exhibición temporaria sobre el imaginario de la Revolución de Mayo en el Museo del Cabildo se invitó al público a enviar fotos de sus actos escolares. Así, desde una consigna accesible, atendible a partir de la experiencia personal, se engrosaba el caudal de fuentes para la investigación de la exhibición a la vez que se inscribía una foto personal en un relato colectivo y se creaba el interés de las personas que enviaban sus imágenes por encontrar sus aportes en el museo. Algunos otros ejemplos de formas de participación orientada a enriquecer la actividad de los museos: el Museo Histórico Nacional convocó durante la pandemia a las personas nacidas antes de 1960 a digitalizar y compartir por redes sociales sus colecciones de cartas y postales guardadas para construir una colección colectiva de

correspondencia de comienzos del siglo XX;¹⁴ el Museo del Puerto Ingeniero White recopiló bordados de las personas que viven en Bahía Blanca sobre objetos o símbolos que consideren representativos del lugar para incorporar a un mapeo colectivo, político, económico y cultural de la localidad.¹⁵ No resulta posible generalizar lo que los públicos esperan de los museos. Algunos verán en estos un espacio donde expresar sus voces y disputar interpretaciones y otros buscarán un guion que refrende, modifique o enriquezca sus ideas. En conclusión, lo que se plantea es que antes de invitar a los públicos a participar es necesario definir cuál es el objetivo e identificar en qué aspectos sus voces pueden enriquecer las narrativas y propuestas del museo.

Por último, las opiniones de los públicos en libros de visitas, redes sociales, reseñas virtuales, estudios de públicos, pueden ser útiles para planificar nuevas exhibiciones o modificaciones a las que se encuentran vigentes. Tanto preguntas abiertas como “¿qué te pareció la exhibición?” como preguntas más concretas, como “¿qué no puede faltar en un museo de historia?”, validan la experiencia de los públicos en relación a la propuesta de la exhibición y al mismo tiempo invitan a bucear en la propia historia personal. También estas acciones cuentan con el desafío de definir qué hacer con las opiniones que pueden resultar polémicas, lo que conlleva un debate sobre qué voces “admitimos” en el museo y si los museos deben ser espacios que promuevan que cualquier voz pueda enunciar su posición.

¹⁴ La propuesta citada puede verse en: <https://museohistoriconacional.cultura.gob.ar/noticia/cartas-con-historia/>. (Consultado en línea 19/3/2021)

¹⁵ La iniciativa citada está disponible en <https://museodelpuerto.wordpress.com/page/2/>. (Consultado en línea, 20/3/ 2021).

Los textos

Como se vio hasta ahora, los museos utilizan muchas estrategias comunicativas, entre las cuales los textos son una más. Sin embargo, como su redacción es una de las actividades que con más frecuencia queda a cargo de las y los historiadores, les dedicamos un apartado especial.

Escribir para museos tiene algunas particularidades determinantes. En primer lugar, la gran diferencia es que, la mayoría de las veces, quienes recorren una exhibición leen de pie. En segundo lugar, no todas las personas leen los textos, y las que lo hacen no leen necesariamente todo, ni en orden. Por último, es común que mientras se lee un texto en el museo pase gente por delante o bien la multiplicidad de propuestas resulten distractivas (Fisman, 2016).

Considerados todos estos condicionantes, es importante que cada uno de los textos que se escriban guarde una unidad de sentido, es decir, pueda entenderse sin necesidad de leer los que lo preceden. Y, al mismo tiempo, los textos confluyan en un discurso unificado. Para el tipo de lectura rápida requerida, se recomiendan oraciones cortas, sin subordinadas, y en voz activa. Dado que es habitual que los públicos sobrevuelen el texto antes de decidir si leer en profundidad, son útiles los fragmentos destacados (puede ser por tamaño, color o tipografía), que den puntos de apoyo a quien lee. La lectura es más cómoda cuando están alineados a la izquierda, porque este formato permite a quien lee ubicarse mejor dentro del párrafo y saber cuál es la línea siguiente, y conviene evitar cortar las palabras con guiones entre línea y línea (Fisman, 2016). Por otra parte, en los museos se pueden incorporar distintos niveles de lectura en distintos tipos de soporte. En ese caso, es importante que el sistema sea claro para quien lee –por ejemplo, que

siempre demos el mismo tipo de información en ciertos tipos de soportes– y que el diseño gráfico contribuya a hacer comprensible estas decisiones.

Es también relevante contemplar que al diseñar exhibiciones, los textos sean considerados como un sistema que convive con otros formatos discursivos y que en conjunto construyan una única narrativa. En esta convivencia de elementos comunicacionales, las decisiones en cuanto a extensión de los textos y ubicación de los mismos para reforzar o disgregar un sentido se toman de forma paralela e incremental entre el área de diseño museográfico, investigación y curaduría de exhibiciones. El resultado será una serie de textos diversificados (títulos, textos principales, secundarios, macroleyendas, nomencladores), con distintas funciones en el espacio, pero que conforman una unidad.

Un tipo de texto sobre el que es importante trabajar en profundidad son los nomencladores o epígrafes que acompañan a objetos, imágenes o dispositivos. Muchos visitantes leen solamente este tipo de textos breves, seleccionando aquellos que les llaman la atención ya sea por el objeto que describen o por su título, por lo que este tipo de textos puede funcionar como “gancho” que genere curiosidad para seguir leyendo otros textos. Si bien hay museos que en estos textos solo ponen información descriptiva, en otros se opta por textos narrativos. Estos textos pueden ayudar a los públicos a mirar o descubrir algún detalle, pueden incorporar otro tipo de registro diferente del que se usa en el resto de la exhibición, o usarse como disparador para dar cuenta de algún tema con menor desarrollo, entre otras opciones.

En cuanto al tono, hay una gama muy amplia de posibilidades. Tomemos, por ejemplo, los títulos o nombres de las salas. Títulos bien claros, como “La llegada de los primeros inmigrantes”, ayudan

a los visitantes a darse una idea del tema general. Pero también se puede optar por títulos que disparen la curiosidad como “La conspiración”, una exhibición realizada en el Museo del Cabildo que relataba un episodio ocurrido en 1812 pero cuyo título no adelantaba nada de lo que se vería. Otra opción es buscar un tono humorístico y descontracturado. Por otra parte, los textos pueden jugar con los saberes previos de los visitantes y a la vez plantear un elemento de sorpresa (Gándara, 2016: 13). Por ejemplo, en la muestra “PAN, Cultura de masas”, que contaba historias del partido de Berazategui de la provincia de Buenos Aires utilizando el pan como hilo conector del guion, los textos de cada sección recurrían a juegos de palabras de uso cotidiano: “Amasando la historia”, “El pan de cada día”, “¼ de cultura por favor”, “Harinas políticas”, etc. El Museo de Pergamo, en Berlín, colocaba el archiconocido sello industrial “Made in China” junto a vajilla china del siglo VIII.

También es posible incluir otras voces en los textos, como fuentes primarias. Para algunos, esta estrategia posibilita un acceso menos mediado al conocimiento histórico (Fisher, 2011: 130). El Museo Sitio de la Memoria ESMA, por mencionar un caso, incorpora los testimonios de las víctimas de la represión como soporte del relato de los paneles. Sin embargo, el uso directo de fuentes tiene algunos riesgos. Por un lado, puede resultar excluyente en la medida que para algunas personas puede ser útil un texto que brinde claves interpretativas de ese testimonio u otro tipo de fuentes primarias. Por ejemplo, sin la inclusión de textos interpretativos, alguien que no está formado en historia no necesariamente entendería que “argentino”, dicho en una fuente del siglo XVIII, no significaba lo que hoy en día, sino porteño o de los márgenes del Río de la Plata. Por otro lado, el uso de fuentes primarias puede crear la ilusión de que efectivamente el museo desaparece como enunciador, cuando en realidad es la institución la que decide qué discursos incluir, en qué contexto y con qué sentido.

Del museo a la academia

Por último, nos gustaría sugerir algunas vías por las cuales la tarea de divulgación en museos puede enriquecer la agenda de investigación de las y los historiadores. Muchas veces, construir una exhibición es reorganizar contenidos previamente producidos en el ámbito académico, elaborar nuevas síntesis y adaptarlas al formato del museo. Pero esto no siempre es así. La idea de la muestra “Imaginando el 25 de mayo. La construcción de un mito”, en el Museo del Cabildo, surgió a partir de que nos preguntáramos de dónde salía el poder simbólico tan fuerte que el espacio del Cabildo ejercía sobre sus visitantes. Ningún trabajo académico indagaba sistemáticamente en la construcción de representaciones del 25 de mayo de 1810 en distintos lenguajes, por lo que la muestra intentó ser en sí misma un aporte a un tema central de la historia argentina: la elaboración de su mito de origen.

Por otra parte, el trabajo cotidiano con objetos plantea preguntas y brinda información que no siempre son atendidas por la historiografía académica. ¿Quién fabricó esto? ¿Cómo se usaba? ¿De dónde se sacaban los materiales? ¿Por cuántas manos pasó? ¿Qué detalles se repintaron? ¿Cuáles obras fueron más restauradas? ¿De qué origen es? Que quienes se dedican a la investigación conozcan el patrimonio de los museos estimula la incorporación de herramientas de la historiografía de la cultura material a la historiografía social, política o cultural. Y deja abierto el desafío no tan habitual en la historiografía argentina de utilizar a los objetos, no solo a los documentos, como fuentes para aproximarse al pasado.

Algunos museos deciden explicitar que sus exhibiciones son un constructo intelectual a través de recursos como el listado de la bibliografía utilizada, poniendo a disposición los libros consultados

de modo que los públicos puedan vincularse con ellos al terminar el recorrido, o con cartelería. Por ejemplo, en la entrada del Museo Taller Ferrowhite de Bahía Blanca un cartel de bienvenida dice: “El taller de la usina representa para el museo mucho más que una simple sede. Señala, además, un punto de vista sobre la historia que aquí se cuenta. Implica que el relato de esa historia no debería ser entendido como algo dado, sino como un proceso en permanente construcción orientado a incidir sobre el presente. Una construcción que, como todo lo que se hace en un taller, depende necesariamente de una tarea colectiva”.¹⁶

Además, los museos históricos han abierto el camino para nuevas inquietudes historiográficas. La existencia en museos europeos y estadounidenses de patrimonio apropiado por la fuerza a víctimas del Holocausto ha llevado al surgimiento del proyecto de investigación “Proveniencia”, que se propone investigar la trayectoria de estos objetos con el objetivo de restituirlos.¹⁷ Este campo de estudios, que también es aplicable a los objetos saqueados en el marco de situaciones de colonialismo, requiere una combinación de saberes vinculados a la materialidad de los objetos con el trabajo de archivo típico de la profesión de las y los historiadores.

Por último, la investigación para el desarrollo de aplicaciones y otros dispositivos digitales requiere de formas de producir conocimiento distintas a las que se suelen utilizar en las universidades. Investigar para escribir textos académicos permite muchas elipsis: para hablar de una jornada histórica no hace falta dar cuenta del clima, de los

¹⁶ La propuesta citada puede verse en <http://ferrowhite.bahia blanca.gov.ar/museo>. (Consultado en línea, 20/3/2021).

¹⁷ «Provenance Research Project», *The Metropolitan Museum of Art, i.e. The Met Museum*, s.f. URL: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/policies-and-documents/provenance-research-project>. (Consultado en línea, 18/6/2018).

gestos de los actores, del aspecto de su ropa, de su tono de voz. En cambio, de manera similar a lo que ocurre cuando se hace cine histórico, desarrollar ciertas propuestas interactivas requiere respuestas a estas preguntas. Queremos simular cómo era cocinar en la Buenos Aires colonial. Pues bien: ¿qué aspecto tenía la cocina? ¿Cómo se encendía? ¿Dónde se guardaban los alimentos? Con la ayuda de la arqueología urbana, la investigación puede aclarar algunos puntos. Pero se llega a un límite, y más allá de eso siempre habrá que apelar a la verosimilitud. El museo servirá entonces para explorar nuevas hipótesis.

Hasta aquí hemos tratado de mostrar cuáles son las tareas y desafíos que enfrentan quienes, desde la historia, trabajan en museos, tareas que necesariamente son interdisciplinarias y dialogadas. Las ideas sobre la historia que se quieren transmitir en una exhibición (u otras iniciativas para los públicos) son la base de una estructura que se construye a través de múltiples lenguajes, donde el saber histórico es uno de los que está en juego. Comunicar con claridad esa idea a quienes trabajan en la realización de la exhibición, responder sus interrogantes, mirar el problema desde las perspectivas que estas personas traen desde otras disciplinas implica, desde el inicio, un ejercicio de divulgación. El desarrollo de esa propuesta y su materialización en las salas del museo da la oportunidad de que miles de personas con distintas trayectorias y recorridos se vinculen con narrativas históricas. Es posible que, de esa interacción con los públicos, surjan nuevas preguntas que nos inviten a pensar nuevas reflexiones e hipótesis sobre el pasado.

| Bibliografía

- » Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). "Anexo Guías: el juego del diccionario". En *La Educación en los Museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- » Bedford, L. (2004). "Working in the Subjunctive Mood: Imagination and Museums". *Curator: The Museum Journal*, 47(1), 5-11. (Consultado en línea en <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2004.tb00362.x>, 22/3/2021).
- » Bodenstein, F. (2011). "The Emotional Museum. Thoughts on the "Secular Relics" of Nineteenth-Century History Museums in Paris and their Posterity". *Conserveries Mémoires. Revue Transdisciplinaire*, #9. (Consultado en línea en <http://journals.openedition.org/cm/834>, 22/3/2021).
- » Camarena, C., Morales, T., Arze, S., & Shephard, J. (2009). *Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios*. La Paz, Bolivia: Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo (ICDF). (Consultado en línea en <https://www.museoscomunitarios.org/herramientas>, 22/03/2021)
- » Chagas, M. & Abreu, R. (2008). "Un museo en la Favela de la Maré: memorias y narrativas en favor de la dignidad social". *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, N°. 4, 2008, pags. 98-111. (Consultado en línea en https://www.researchgate.net/publication/28245094_Un_museo_en_la_Favela_de_la_Mare_memorias_y_narrativas_en_favor_de_la_dignidad_social, 23/03/2021)
- » Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- » Fisher, M. (2011). "From A Shared Authority to the Digital Kitchen, and Back". En Adair, B., Filene, B. y Koloski, L. (Eds.). *Letting go?: Sharing historical authority in a user-generated world*. New York: Routledge, Pew Center for Arts & Heritage; Distributed by Left Coast Press.
- » Fisher, M., y Adair, B. (2011). "Online Dialogue and Cultural Practice: A Conversation". En Adair, B., Filene, B. y Koloski, L. (Eds.). *Letting go?: Sharing*

historical authority in a user-generated world. New York: Routledge, Pew Center for Arts & Heritage; Distributed by Left Coast Press.

- » Fisman, D. (2016). *Los textos interpretativos en los museos. Carteles amigables e interactivos*. Jornada de capacitación Asociación de Trabajadores de Museos, Museo del Cabildo, Buenos Aires, diciembre 2016.
- » Freeman, T. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la interpretación del Patrimonio.
- » Gándara, M. (2016). "Valores, significados y usos del patrimonio arqueológico: Una propuesta". En Ribero, L. y Morales, R. (Eds.), *II Taller internacional de cubiertas arquitectónicas en contextos arqueológicos*. México: INAH/Banamex/WMF/FHSL.
- » Graham, B., y Howard, P. (2016). "Introduction: Heritage and Identity". En Graham, B., y Howard, P. *The Ashgate research companion to heritage and identity*. New York: Routledge. (Consultado en línea en <http://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315613031>, 12/11/2019).
- » Harvey, D. C. (2016). "The History of Heritage". En Graham, B., y Howard, P. *The Ashgate research companion to heritage and identity*. New York: Routledge. (Consultado en línea en <http://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315613031>, 12/11/2019).
- » Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Nora, P. (2011). *Historien public*. Paris: Editions Gallimard.
- » Rediker, M. (2007). *The Slave Ship: A Human History*. New York: Penguin.
- » Simon, N. (2011a). "Participatory Design and the Future of Museums". En Adair, B., Filene, B. y Koloski, L. (Eds.). *Letting go?: Sharing historical authority in a user-generated world*. New York: Routledge, Pew Center for Arts & Heritage; Distributed by Left Coast Press.
- » Simon, N. (2011b). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- » Verón, E., y Lévassieur, M. (1991). *Ethnographie de l'exposition: L'espace, le corps et le sens*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- » Watson, S. (2015). "Emotions in the History Museum". *The Internatio-*

nal Handbooks of Museum Studies. Museum Theory. Part 2. Disciplines and Politics. John Wiley & Sons, Ltd. (Consultado en línea en <https://doi.org/10.1002/9781118829059.wbihms992>, 12/11/2019).

Los museos de historia entre legados y desafíos contemporáneos

Carolina Carman, Fernando Gómez¹

Introducción. Museos históricos pero contemporáneos

Los sentidos e ideales con los que fueron proyectados los museos entre los siglos XVIII y XIX lógicamente difieren, en diversos aspectos, respecto a los que hoy anhelamos quienes trabajamos en el pensar y el quehacer de estas instituciones desde diversos saberes y roles. La historiografía sobre museos toma a la Revolución Francesa como punto de referencia acerca de la nueva sensibilidad por parte de los Estados nacionales europeos en torno a la formación de museos públicos. Éstos fueron proyectados como instituciones orientadas tanto a la reunión de colecciones dispersas en ámbitos privados como a la construcción de relatos históricos y artísticos, disponibles para la educación y el disfrute de las sociedades. La noción moderna de “patrimonio” nació en Francia asociada a la protección estatal brindada a las colecciones de objetos y obras de arte, amenazadas de pérdida o destrucción en el contexto revolucionario (Chastel, 2004: 1433-1437). En América Latina los orígenes de los museos de historia estuvieron directamente asociados a la construcción de narrativas

¹ Museo Roca, FFyL, UBA, carocarman@gmail.com; Museo Roca, FFyL, UBA, UNGS, fedagofe@gmail.com

visuales vinculadas con el pasado de cada nación, particularmente con los procesos de revolución e independencia que marcaron los mitos de orígenes de cada país. En dichos orígenes se observa la voluntad de protección y exhibición de colecciones pero también una relación escasamente lineal de estas instituciones con respecto a los Estados (González Stephan y Andermann, 2006: 7-27; Malossetti Costa, 2010: 71-81; Blasco, 2011; Carman, 2013).

A lo largo del tiempo, los museos fueron más o menos permeables a la ampliación de sus abanicos temáticos así como a la introducción de transformaciones expositivas y educativas, pero los relatos en torno a las historias nacionales en clave patriótica se sostuvieron en el largo plazo. Entre fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI aquellas improntas fundacionales de los museos de historia más antiguos comenzaron a ser transformadas hacia nuevas búsquedas de sentido.² Las exhibiciones de historias de “próceres” y “gestas” y la presentación de colecciones como “reliquias” del pasado, empezaron a ser reemplazadas por novedosos contenidos culturales basados en abordajes críticos.³ Las ideas que focalizan en la necesidad de otorgarle voz a los procesos sociales y a los diversos actores del pasado, desde una perspectiva atenta a la diversidad de colectivos sociales así como al papel de las clases subalternizadas en la sociedad, comenzaron a abrirse paso en muchos museos.

² Sin dudas estas transformaciones tomaron ciertos resultados de la renovación de los debates historiográficos que se vivió luego de la dictadura militar, como así también del nuevo protagonismo que adquirió, a nivel internacional, el tratamiento de la memoria en diálogo con la historia.

³ Ya desde los orígenes del Museo Histórico de la Capital, transformado en 1891 en Museo Histórico Nacional, Adolfo Pedro Carranza hacía referencia a los objetos que formaban las colecciones como “reliquias” (Carman, 2013: 70). Para un análisis de los usos de este concepto en los museos europeos y su vinculación con las prácticas anteriormente desplegadas por el cristianismo en la Edad Media, en torno al culto de objetos o restos mortuorios, véase K. Pomian (1987: 25-27).

Del mismo modo, la museografía avanzó hacia propuestas más bien minimalistas que rompieron el paradigma de los museos decimonónicos, con salas atestadas de colecciones, e incorporaron nuevos recursos sensoriales y emotivos en el desarrollo de exposiciones. Los conceptos de experiencia y de centralidad del sujeto visitante, transformado en protagonista del recorrido del Museo, también adquirieron un renovado sentido (Alderoqui, 2017: 95-121; Calvo, 2017: 123-159).



Imágenes 1 y 2. Fotografías de salas del Museo Histórico Nacional, 1905. Con firma y sello de Casa A. Witcomb. AH, MHN, FAPC.

Asimismo, todas estas transformaciones se dieron de la mano de una mayor conciencia en torno a las historias de los museos por parte de investigadores, directores y curadores. Se advirtieron así posicionamientos políticos y culturales e incluso operaciones precisas en la interpretación del pasado llevadas adelante por sus elites fundacionales, que se alejaban del ideal de neutralidad que estas últimas –explícita o tácitamente– quisieron instalar en los relatos construidos. Por solo citar un ejemplo, Antonio Dellepiane –director del Museo Histórico Nacional (MHN) entre 1918 y 1932– hablaba de la necesidad de “organizar científicamente al instituto” así como de lograr que el Museo produjera un “curso objetivo de

historia patria sin juicios de valor”. Pero al mismo tiempo afirmaba que “el Museo está orientado a un fin, que es el de convertir a la institución en un órgano de nacionalismo, al par de la escuela y otros institutos”.⁴ Por cierto, estas ideas no parecían resultarle contradictorias. Incluso sintonizaban con la línea general de la Nueva Escuela Histórica, de la que Dellepiane era un destacado integrante (Cattaruzza, 2003: 134). Lo cierto es que durante su gestión ni el sentido atribuido al Museo ni el discurso en torno al pasado parecen haber sufrido profundas transformaciones. Recién a comienzos del siglo XXI, durante la gestión del arqueólogo José Antonio Pérez Gollán, comenzaron a vislumbrarse en el MHN aires de renovación historiográfica. La institución ya llevaba más de una centuria de vida.

En términos generales, las transformaciones y continuidades en los museos de historia son indudables y en muchos casos contundentes. Sin embargo, el panorama es desparejo y hay mucho camino por andar. Además de las voluntades de las gestiones y los equipos, los legados de cada institución, con sus colecciones, sus edificios, sus nombres, sus historias e incluso sus culturas laborales, constituyen una herencia (o muchas herencias) cuya impronta es necesario reconocer para poder “tomar distancia”, reflexionar y seguir construyendo sentidos. Desde luego no se trata de tirar por la borda los pasados de los museos sino de poder resignificarlos y pensarlos críticamente con el propósito de generar contenidos interesantes, capaces de interpelar a la sociedad y sus públicos (Castilla, 2010).

⁴ Memoria del Museo Histórico Nacional correspondiente al año 1916 enviada por Antonio Dellepiane al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Buenos Aires, 8/8/1917, en: Archivo Histórico, MHN, Fondo Histórico de Gestión, Libro Copiador de correspondencia, octubre de 1914 a junio de 1923, f. 411.

El conocimiento de la historia de los museos donde trabajamos es un aspecto fundamental para llevar adelante las transformaciones que necesitamos. Los equipos de los actuales museos son cada vez más conscientes de la necesidad de profundizar el conocimiento en torno a las historias de las instituciones y de articularlas con las líneas de gestión. Éste es un aspecto sin dudas positivo, que incluso ha repercutido favorablemente en el inicio de una puesta en valor y organización de archivos institucionales de los museos nacionales. En líneas generales, estos archivos han ocupado un lugar marginal a lo largo de la historia de los museos con respecto a las colecciones documentales que conforman el acervo de bienes culturales de cada institución. Entendemos también que es necesario que exista un mayor diálogo entre la investigación académica y los/las trabajadores/as en los museos, así como una mayor producción de conocimientos en torno a las historias y las colecciones en los propios museos. Esto último es fundamental ya que un aspecto clave del abordaje de las historias institucionales es poder pensar esos pasados en relación con el presente y el futuro de cada uno de los museos.

A su vez, es necesario no perder de vista que los museos son, habitualmente, campos donde se cruzan diversas fuerzas. Es decir que no son ni pueden ser tan solo espacios de producción y divulgación en clave académica. Confluyen, en estas instituciones, diversos ámbitos de producción de saberes y experiencias: las gestiones y equipos –cuyos propósitos no siempre son coincidentes– y las expectativas intelectuales y emocionales de los públicos. Incluso los descendientes de las figuras públicas que llevan el nombre de los museos y de los donantes de sus colecciones suelen tener, más o menos tácitamente, cierta gravitación. Además, los museos públicos forman parte de organismos que están atravesados, de acuerdo a los diversos gobiernos, por posicionamientos ideológicos y políticos que pueden impactar en mayor o menor medida en sus agendas

culturales. En este sentido, hay que destacar que el valor del criterio de autonomía que, luego de muchas batallas históricas, caracteriza y empodera a las universidades estatales, no puede traducirse en tales términos en el ámbito de los museos. Todos estos son aspectos centrales para pensar la compleja trama en la que se desenvuelven estas instituciones.

Con el propósito de reflexionar en torno a los museos de historia, focalizándonos en el cruce entre los legados de estas instituciones y los desafíos contemporáneos, organizamos este trabajo en tres partes. En la primera parte planteamos algunas claves para pensar estos cruces. En la segunda parte, nos concentramos en la gestión de los museos en relación al campo académico y la divulgación de la historia, el desarrollo de contenidos y la relación con los públicos y las comunidades. Por último, compartiremos algunas reflexiones en torno a la experiencia de gestión concreta en el Museo Roca-Instituto de Investigaciones Históricas, entre el año 2017 y la actualidad.

Resignificar legados

Para los museos de historia contemporáneos, la problematización crítica del pasado es un eje central. Pensar y hacer museos que no se concentren en las historias biográficas de los próceres ni en el culto autorreferente de las colecciones, que salgan del registro de la historia nacional en clave patriótica y que aborden el pasado atendiendo a la renovación historiográfica y a las inquietudes y debates que atraviesan al tiempo presente, son ideas que poseen un alto consenso. Del mismo modo, cada vez más se tiene en cuenta la necesidad de desarrollar contenidos que no se limiten al registro meramente intelectual, que incorporen el papel de la “experiencia” y posibiliten

el desarrollo de propuestas participativas (Alderoqui, 2017: 101-106). Aunque los alcances de la participación de los públicos son también materia de discusión, tal como veremos en la segunda parte del artículo, estas ideas están cada vez más presentes en los museos. Ahora bien, quienes trabajamos en el territorio del museo mismo ¿estamos preparados para llevar adelante con éxito estas transformaciones?, ¿cuáles son nuestras posibilidades y cuáles nuestras limitaciones de gestión y de formación?

El historiador Mark Thurner sostiene que los museos son dispositivos culturales cuyas producciones y discursos son mucho más expresivos de sí mismos que de aquello que creen que narran o que proyectan narrar. De acuerdo al autor, en cada relato hay silencios y censuras que también arman, en general sin plena conciencia, las historias que cada museo elige contar en torno a su propio pasado y a los temas que lo ocupan. En este sentido el autor se propone descubrir los presupuestos, las indulgencias y los auto-halagos que los museos se propician a sí mismos en sus exhibiciones. Por otra parte, Thurner plantea que los museos proyectan poder narrar esos pasados a partir de la reunión y exhibición de colecciones, pero se pregunta también si esta pretensión es efectivamente posible, dejando entrever una postura de desconfianza en torno a la realización de este anhelo. De allí el carácter en cierto sentido ficcional que atribuye a los museos (Thurner, 2015: 105; 121-124). Si bien somos menos escépticos que Thurner respecto a las posibilidades de narrar el pasado en los museos, coincidimos en la necesidad de ser cautelosos y críticos. Aun si los/las curadores/as dialogan con los ámbitos académicos, las exhibiciones tienen mucho de “invención” en la medida en que suponen la construcción de relatos escenográficos donde se seleccionan recursos intelectuales, emocionales y visuales. Por eso no pueden ser pensadas como meros recursos de divulgación del pasado. Volveremos sobre este tema más adelante.

Ahora bien, para poder trabajar en diálogo con estas ideas, necesitamos antes que nada tomar conciencia en torno a las improntas de los legados de cada uno de nuestros museos en el quehacer contemporáneo. Podemos brindar muchos ejemplos que permiten reflexionar en torno a esta cuestión. El MHN, a pesar de sus recientes y alentadoras transformaciones, ha llegado al siglo XXI con muchos de los sentidos que le atribuyó Adolfo Pedro Carranza, su primer director, cuyo legado continuaron sus sucesores hasta tiempos recientes. Los bustos y cañones en el patio de ingreso, la reconstrucción museográfica de la habitación de San Martín en Boulogne-sur-Mer, la reciente galería de armas que culmina en el sable corvo del Libertador, los cuadros producidos en el Centenario y ubicados, una y otra vez, en salas destinadas a narrar la Revolución de Mayo y la Guerra de la Independencia, todas ellas son expresiones más o menos contemporáneas de aquel ideal de Museo, cuya impronta e inercia han tenido y aún tienen mucho peso.

El Museo Histórico y Colonial de la Provincia de Buenos Aires también nos remite inmediatamente a los anhelos de Enrique Udaondo, su principal impulsor y primer director. Allí conviven en vigencia la reivindicación de los próceres de la Revolución de Mayo con la herencia colonial y la historia gauchesca de la Provincia de Buenos Aires (Blasco, 2011: 83-115). El Museo Mitre –cuya matriz como museo-casa nos remite a un registro que requeriría de un trabajo específico–, presenta la vivienda en la que vivió Bartolomé Mitre con las menores variaciones posibles, como si algo de este conservar el espacio del modo más cercano a la vida en la antigua casa fuera una virtud en sí misma. La captación de un momento del pasado, su cuidado y presentación parecen ser claves que hablan de la lógica de su fundación, producida apenas un año después de la muerte del prócer. En la habitación de Mitre aún se conservan sus pijamas, solo que catalogados y envueltos en materiales especiales.

En los tres ejemplos puntuales los Museos están, en clave thurneriana, expresando más sus propias historias que los temas del pasado sobre los que desarrollan propuestas de contenido. Los edificios y las colecciones ejercen, en esta línea, una fuerza muy importante sobre las agendas de los museos de historia. Desde luego estos dos polos conviven con mayor o menor peso de acuerdo a las diversas gestiones e incluso a los espacios específicos dentro de cada museo. En paralelo a estos legados, tienen lugar exhibiciones y propuestas educativas y culturales que rompen las improntas fundacionales. Se requeriría, en todo caso, de un trabajo de investigación amplio y específico a la vez para dar cuenta de estas tensiones, de modo que planteamos estas líneas aquí tan solo como ejercicio inicial para estimular su consideración.⁵

Entonces, la primera pregunta que nos hacemos, ante la necesidad de tornar contemporáneos a nuestros museos, es qué hacemos con estos legados, cómo los problematizamos, cómo los incluimos constructivamente en nuestras misiones renovadas. El peso real y simbólico de los legados materiales e inmateriales suele ser abrumador. Entre los primeros se destacan claramente las colecciones, los edificios y los nombres de los museos; entre los inmateriales, las miradas, las improntas y las valoraciones pero también las prácticas que configuran a cada equipo y a cada institución.

⁵ En el Laboratorio Typa de Gestión en Museos 2016 se propuso un ejercicio denominado “En los pies, ojos y cuerpo del visitante”, mediante el cual se invitaba a los/las participantes a realizar un recorrido imaginario de los museos donde cada uno/a trabajaba. A partir de una guía de preguntas la consigna consistía en observar a la institución como visitantes ficcionales, con el propósito de redescubrir o des-naturalizar las marcas de la historia y la cultura organizacional de cada museo, aquellas que se suelen perder de vista en la vida cotidiana. En el año 2019 realizamos este ejercicio con el equipo del Museo Roca, incluyendo a los/las trabajadores/as de todas las áreas. La experiencia de tomar distancia y reflexionar en torno a lo observado fue muy enriquecedora para pensar futuras transformaciones.

Luego de este breve recorrido caben algunas reflexiones. Una primera cuestión, en consonancia con lo planteado, es la necesidad permanente de resignificar legados que suelen tener mucho peso, una tarea que debe ser llevada adelante mediante propuestas que permitan involucrar en proyectos de transformación a la totalidad de los equipos de los museos. El trabajo de pensar, tomar conciencia, repensar y proyectar debe surgir de quienes cada día hacemos los museos, en sus más diversas áreas, no solamente de las gestiones o de aquellos/as trabajadores/as que se consideran centrales para proyectar exhibiciones e interactuar con públicos. Muchas veces las gestiones plantean cambios “desde arriba” o incluso con especialistas externos. Desde luego los aportes de académicos, artistas, educadores, curadores, etc. que colaboran con los museos es muy importante, pero los cambios deben involucrar a los equipos para que sean profundos y para que se traduzcan en todas las acciones que el Museo emprende: desde la recepción de los/ las visitantes hasta la comunicación, la agenda de actividades y los criterios de conservación y de uso de espacios, entre otros.

En general, a lo largo del tiempo, se instalan ideas y sentidos en las instituciones no necesariamente pensados colectivamente, pero sí aceptados de diversas maneras por la mayor parte de los/las trabajadores/as. Cuando se producen transformaciones importantes, y más aún si estas son muy repentinas, suelen producir entusiasmo pero también resistencias. Sin dudas, si los equipos se perciben involucrados y comprenden y participan del sentido de estos procesos, las transformaciones serán mucho más sólidas y generarán mayor compromiso, aunque puedan persistir las tensiones.

Una segunda cuestión es la necesidad de pensar de un modo integral el tratamiento de las colecciones en los equipos. Por la propia dinámica de los procesos de trabajo en los museos y de los/las diversos/as profesionales que intervienen en ellos, muchas veces se fragmentan

las miradas frente a los objetos, lo cual hace más difícil este ejercicio reflexivo en torno a la herencia patrimonial. En esta línea, el/la investigador/a estudia el objeto en cuestión, el/la conservador/a lo preserva o interviene para su cuidado; el/la museógrafo/a lo integra al recorrido de una exhibición, el/la educador/a explica a los públicos la historia de ese objeto en contexto. Todos estos pasos son correctos y necesarios.⁶ Sin embargo, la conciencia y conocimiento en torno a los procesos selectivos y anhelos narrativos existentes detrás de cada pieza de las colecciones así como de sus características materiales y simbólicas, debe ser una tarea colectiva compartida por el conjunto de las áreas de los museos, que invite a abrir el debate. Esta tarea no es sencilla y representa un desafío para las gestiones a cargo de los museos.

Por otra parte, debemos contemplar la ya conocida cuestión de la marca elitista de las colecciones en los museos formados entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. Uniformes, armas, vestimenta y objetos de uso de las clases dirigentes, medallas y banderas así como pinturas de tema histórico, todos ellos se encuentran por doquier en los museos de historia, lo cual desde luego dificulta la construcción de narrativas con enfoques alternativos, porque éstas requieren de otro tipo de objetos. Entonces ¿qué podemos hacer con las colecciones que forman nuestros acervos cuando nos proponemos narrar el pasado desde la perspectiva de la historia social, otorgando voces a colectivos sociales diversos, poniendo a las figuras públicas en contexto y pensando las biografías en relación con los problemas históricos? Recorremos los catálogos y la tarea se torna muy difícil. Desde luego, los criterios minimalistas

⁶ Estos procedimientos incluso están cobrando cada vez más relevancia y se están dando a conocer a los públicos en propuestas vinculadas con el “detrás de escena” del Museo.

actualmente imperantes en la museografía constituyen interesantes herramientas a la hora de pensar curadurías, pero a veces esta estrategia no es suficiente.

A diferencia del museo decimonónico, con sus salas atestadas, hoy podemos pensar en narrar diversas historias con algunos pocos objetos. En otro registro, también podemos organizar campañas de donaciones de objetos con una perspectiva contemporánea. Pero aun así, aquellas colecciones que forman la mayor parte de nuestros acervos refieren a la historia de las élites y lo cierto es que si no se les otorga un nuevo sentido narrativo, su valor cultural y educativo se ve profundamente afectado. No cabe duda entonces de que es fundamental resignificar el patrimonio de los museos.

Para ello entendemos que una primera tarea imprescindible es investigar las colecciones en los museos de historia. En general, el conocimiento de las colecciones por parte de los equipos de los museos –aun a riesgo de generalizar– es bastante precario. Tal vez esta situación se deba al escaso vínculo que históricamente los museos han tenido con el campo académico, en general, en el pasado y a que los/las historiadores/as no tenemos una formación sensible al estudio de la cultura material, a diferencia de los/las arqueólogos/as o antropólogos/as.⁷ Lo cierto es que la investigación de colecciones es un territorio donde aún hay mucho trabajo pendiente. Además, cuando investigadores/as académicos/as externos/as a los museos trabajan en torno a la historia de instituciones y colecciones, no necesariamente sus estudios impactan sobre los propios museos.

⁷ La materialidad de los objetos es una vía de entrada interesante para incorporar nuevas inquietudes que trasciendan a sus antiguos dueños e indaguen, por ejemplo, en torno a quiénes los crearon, cómo era el proceso de producción y las condiciones de trabajo, etc.

Consideramos por lo expuesto que en el trabajo de investigación de los acervos de los museos deben estar comprometidos los propios equipos, en diálogo con el mundo académico. Sería en este sentido deseable que los museos cuenten con mayores recursos presupuestarios para sumar investigadores profesionales. Los procesos de investigación deben ser, idealmente, anteriores al desarrollo de nuevas curadurías y propuestas educativas. Sin embargo, los proyectos expositivos pueden ser muy buenas ocasiones para detectar las necesidades de investigación de las colecciones. Si estos procesos no suceden, cuando se montan exposiciones se cometen errores o se generan vacíos, producto del desconocimiento o de la información poco rigurosa en torno al patrimonio de los museos.

Un mayor conocimiento de las colecciones brindaría, además, mayores posibilidades narrativas, abriendo así el abanico de opciones curatoriales en torno a los objetos, plausibles de ser convertidos en prismas de un tema o de una época. Además, sería deseable que los museos profundicen la divulgación de las colecciones documentales en acciones educativas. Que objetos y documentos se entrecrucen y puedan formar parte de propuestas culturales es desde luego más interesante que proyectar a los objetos para los/las visitantes no especialistas y los documentos solo para los/las investigadores/as.

Por otra parte, si bien es saludable pensar en narrativas que salgan del “egocentrismo” de los objetos, es esperable que seamos respetuosos de sus encantos. En este sentido entendemos que la misión de pensar críticamente el pasado así como de tomar conciencia de los sentidos políticos en torno a la historicidad y selección de los bienes culturales que integran los patrimonios, no significa que tengamos la facultad de despojarlos de sus capacidades evocativas y de los sentidos trascendentes que muchas veces los caracterizan. Krzysztof Pomian ha reflexionado con singular profundidad en torno al valor

simbólico de los objetos de culto, presentándolos como intermediarios entre el mundo invisible que aquellos representan, lejano y oculto, y el mundo visible del espectador profano que los observa. Todas estas colecciones, plausibles de ser contempladas en diversos ámbitos tales como iglesias y museos, están compuestas por objetos muy diversos. Sin embargo, comparten un aspecto común que les brinda homogeneidad y que les permite tener valor de cambio sin tener valor de uso, a saber: la singular virtud de participar del intercambio entre aquellos dos mundos, que tiene lugar una y otra vez en el espacio del museo (Pomian, 1987: 26). A su vez David Lowenthal sostiene que las “reliquias”, como vías de acceso al pasado, tienen la virtud de ser visibles a cualquier observador en forma directa, al contrario de la historia y la memoria que requieren de la realización de algún tipo de ejercicio de abstracción. Es precisamente esa capacidad de “concreción existencial” la que explicaría su “encanto evocador”. Lo mismo sucede con las imágenes: al crear la sensación de visibilidad del pasado disminuyen la necesidad del recuerdo y, en ocasiones, suelen ser por ello más efectivas que la historia escrita. “Reliquias” e imágenes despiertan un sentimiento de inmediatez con el conocimiento del pasado, permitiendo así su coexistencia con el presente (Lowenthal, 1998: 352-355).

Llevando estas ideas al plano del diálogo entre los legados de nuestros museos y nuestros anhelos contemporáneos, entendemos que es necesario hacer un ejercicio de humildad, que puede a la vez ser compatible con nuestra voluntad transformadora. Concretamente, proponemos trabajar con los objetos despojados de la noción de “reliquias” pero a la vez siendo sensibles a sus sentidos simbólicos, preexistentes a nuestra intervención, así como a las posibilidades poéticas que estos ofrecen. Este último tema está mucho más presente en museos de arte que de historia. La capacidad evocadora de los objetos puede despertar la imaginación en torno a un pasado

no vivido así como generar representaciones asociadas a la propia experiencia. En algunos museos de historia hay ejemplos sublimes de estos sentidos.

Un ejemplo muy concreto lo encontramos en la reconstrucción de la habitación de San Martín en Boulogne-sur-Mer, inaugurada a comienzos de la década del 30 en el MHN. Muchos visitantes se emocionan en el acto de contemplación de este espacio. Cuando a comienzos del siglo XXI se llevó adelante un proceso de renovación del Museo, muchas veces los/las educadores/as enfatizaban en las visitas que la “habitación de San Martín” era, fundamentalmente, un dispositivo museográfico, es decir, una construcción asociada a las representaciones en torno al prócer. Este discurso “desacralizador”, si bien estaba en lo cierto, tácitamente impugnaba la emotividad que este espacio producía en los/las visitantes. Décadas atrás, cuando se inauguró el dormitorio, Enrique Santa Coloma Brandsen, por entonces director del Museo, hizo referencia a los museos como espacios donde el abordaje del pasado no podía ser solo intelectual, sino también emotivo. “La docencia –decía– exige factores de más profunda sugestión” (Santa Coloma Brandsen, 1935: 32).



Imagen 3. Reconstrucción de la habitación mortuoria de José de San Martín en Boulogne-sur-Mer en el MHN, AH, MHN, ca. 1940.

Volviendo a Mark Thurner, es sin dudas saludable y necesario que los museos se piensen a sí mismos y expongan sus propias construcciones de sentido. Pero por otro lado, entendemos que para poder interpelar al público, estos procesos deben ser acompañados de abordajes que tengan en cuenta los sentimientos de los/las visitantes, forjados, a menudo, a lo largo de generaciones. Podemos en todo caso pensar en nuevas curadurías y nuevos sentidos, incluso en nuevas posibilidades emotivas, pero a la vez siendo respetuosos/as de las sensaciones y sentimientos que los objetos generan y que forman parte de sus historias, de las historias de los museos y de las representaciones de las comunidades en torno a ellos. Como siempre, los equilibrios son lo más difícil de lograr.

Por otra parte, el encanto evocador de los objetos, ya no en clave patriótica ni de culto laico, puede plantearse en muy diversas

propuestas. Por ejemplo, en el Museo del Puerto de Ingeniero White, donde tienen lugar novedosas exhibiciones con un importante compromiso comunitario, se presentan diferentes objetos sencillos, de la vida cotidiana, a los que se les otorga voz para hablar de sí mismos y de sus entornos. Estos objetos interpelan a los/las visitantes generando así un novedoso tipo de atracción, una demanda al espectador para que éste participe de la construcción de sentido (Fressoli, 2018: 8-10). Una caja de fósforos nos remite a los/las trabajadores/as que la produjeron y más ampliamente al sistema capitalista. Una exhibición en la cocina del Museo afirma que la historia se puede contar a través de trapos. En este mismo Museo se exhibe una pava con la que tomaba mate el equipo que desarrolló la exhibición de la que aquella forma parte. Es interesante en este caso el gesto que exhibe que el carácter “museable” de los objetos es siempre una construcción.

Tal como lo señalamos, los objetos en museos son generosos porque permiten construcciones de sentido polisémicas. De aquí se desprenden diversas estrategias de resignificación en virtud de aquellos densos legados heredados de las élites culturales del pasado. Hay muchos ejemplos posibles en torno a estas posibilidades. Los mismos objetos pueden narrar distintas historias. Incluso, como señalamos, pueden contribuir a narrar historias en torno a su producción, a menudo invisibilizada, que traccionarían en un sentido inverso a las historias de propietarios y donantes tradicionalmente registradas y exaltadas.

Por solo tomar algunos ejemplos, el Museo Roca alberga un neceser que perteneció a Julio A. Roca, un objeto de su vida privada que conserva, además, el aroma de un antiguo perfume. Con este neceser podríamos intentar asomarnos a su vida personal, proponiendo una conexión con aquello que evoca desde un registro apologetico

o nostálgico. Pero también podemos, y es el camino que elegimos, pensar al neceser como un objeto de uso de las élites dirigentes, que nos conecta con el viaje a Europa en relación con el ideal de progreso que aquellas abrigaban. Nos conecta también con las publicidades de época, que exaltaban el carácter de objeto importado, y por ello más valioso, de los neceseres. Todo ello remite a las huellas de un país agroexportador y admirador de la Europa industrial. Nos conecta, finalmente, con la experiencia de sentir una fragancia en un museo, que por un momento rompe el registro intelectual del recorrido de la exposición, abriendo nuevas posibilidades. Una visitante expresó una vez: “Roca usaba el mismo perfume que mi abuelo, una colonia alimonada”.

El Museo posee también una colección de objetos ceremoniales, pequeñas palas, badilejos, medallas, etc., vinculadas con la inauguración de obras públicas. Esos objetos pueden ser pensados como delicadas piezas de orfebrería asociados a la historia de los sucesivos presidentes de la Nación, pero también como expresiones de propaganda estatal en torno a las obras públicas y como parte de una relación dialéctica entre estos objetos ceremoniales y las herramientas reales con que las clases trabajadoras levantaron edificios, puentes y puertos. Nuevamente se trata de pensar, creativamente, las colecciones que forman parte de nuestros museos, para trabajar con los sentidos polisémicos todo lo que aquellas nos lo permitan.



Imagen 4. Exhibición "Los rostros de la Argentina moderna", vitrina "Viajes"; neceser que perteneció a Julio A. Roca, Museo Roca, 2019.

Por último, también debemos ser conscientes de nuestros propios legados como historiadores/as profesionales. En el caso de quienes nos formamos en Historia, la distancia entre los saberes adquiridos en el campo académico y las necesidades de los museos es muy grande. En general llegamos a los museos con “voluntades ilustradas”, que se podrían sintetizar en el anhelo de educar a los/las visitantes de museos en el conocimiento del pasado con recursos académicos traducidos para no especialistas, pero solemos no ser sensibles a escuchar las necesidades y anhelos de los públicos. Asimismo, no estamos entrenados en los lenguajes y los modos de construir propios de estos artefactos singulares que son los museos. Por otro lado, como indicamos, tenemos una formación prácticamente nula en torno a la materialidad de la historia. Este ejercicio de autocrítica tiene el sentido de contribuir a comprender que los/las historiadores somos necesarios/as en los museos pero a la vez tenemos mucho por aprender. Conocer el pasado no significa que podamos ser *per se* curadores/as creativos/as en exhibiciones de tema histórico. Desde luego una clave de la respuesta a este problema reside en que el museo es una institución necesariamente interdisciplinaria. Pero a la vez también puede ser un llamado de atención en torno a que las universidades que ofrecen carreras de grado en Historia puedan incluir, en el perfil de egresados/as, cada vez más herramientas formativas para el trabajo específico en los museos.⁸

El legado del Museo Roca

El Museo Roca es difícil de clasificar. Fue creado en 1961, durante la presidencia de Arturo Frondizi, a partir de la donación de su propia

⁸ Ciertamente hay excepciones en diversos espacios académicos con experiencias innovadoras. En los últimos años los/las autores/as de este artículo venimos participando de la experiencia de los Seminarios de Prácticas Socioterritoriales de la carrera de Historia de la FFyL de la UBA en el territorio del Museo.

vivienda por parte del médico, diplomático e historiador *amateur* José Arce y de su esposa Amelia Bazán, al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.⁹ En julio de 1964, en ocasión del 50° aniversario de la muerte y el 121° aniversario del nacimiento de J. A. Roca, la institución fue oficialmente inaugurada. Se trató en sus orígenes de un espacio conservador impulsado por un grupo de adultos mayores nucleados en una Asociación de Amigos, que ofrecía un panorama original y alternativo de las corrientes de pensamiento que sacudían a los *sixties* (Petrecca, 2020). Arce y los *Amigos del Museo*, en efecto, se propusieron construir un legado para la posteridad mediante el estudio y la divulgación de la figura de Roca. Una clave interesante de los anhelos de estos actores reside en el lema fundacional asignado al Museo. Se trata de la frase *Amicus Plato, sed magis amica veritas*, atribuida a Aristóteles y colocada en el hall de ingreso, en la planta baja, como expresión del abordaje con pretensiones científicas en torno a la figura de Roca que el grupo fundacional quiso representar (la frase continúa presente en este espacio, hoy sala de exhibiciones, y es un uno de los temas que aún no hemos logrado abordar específicamente).

El decreto fundacional disponía la creación del Museo Roca como un organismo destinado a “la guarda y conservación” de los documentos vinculados a la trayectoria del Gral. Roca así como de “objetos personales (...), correspondencia privada, fotografías, mapas...” (Publicaciones del Museo Roca II, 1964: 12). Sin embargo, quedó rápidamente en evidencia que Arce no concebía a la institución como un museo, sino más bien como un instituto de investigaciones “con fines educativos”, orientado a un colectivo social vagamente definido al que denomina “el pueblo en general” y a la vez como “centro de información para los estudiosos” (Publicaciones del Museo Roca II, 1964: 12).

⁹ Decreto fundacional del Museo Roca. Instituto de Investigaciones Históricas, 16/6/1961, (Publicaciones del Museo Roca II, 1964: 39).



Imagen 5. Folleto "Este museo no tiene objetos en exhibición", ca. 1962, Archivo Museo Roca.

Muy pronto surgieron tensiones en torno a la naturaleza de la institución, que llevaron a Arce a la necesidad de demostrar por qué el museo que había contribuido a crear en su propia casa no era, en rigor, un museo. Para argumentar esta idea sostuvo que la palabra "museo" tenía diversos significados, no necesariamente aplicados a instituciones que ofrecen exhibiciones abiertas al público (Publicaciones del Museo Roca II, 1964: 33). A pesar de las contradicciones implícitas en esta idea –y más aún considerando que en el proyecto original la institución incluía dos salas de exhibiciones–, el legado de Arce fue respetado por las sucesivas gestiones posteriores a su fallecimiento. Pero a su vez, paulatinamente, la institución se transformó en un espacio patrimonial centrado en la figura de su creador. Esta paradoja de orígenes ha tenido mucha potencia como legado, casi hasta el presente. La memoria de Arce, y en mucho menor medida la de su esposa,

comenzaron a convivir casi “en disputa” con la historia de Roca. Cabe señalar que el matrimonio continuó viviendo en la planta alta de la casa hasta la muerte de ambos. Estos diversos aspectos que forman parte de la historia del Museo Roca han tenido una impronta muy relevante en el contexto de las transformaciones llevadas adelante en la institución en los últimos años. Volveremos sobre este tema en el apartado final de este artículo.

La Historia en el Museo: las voces de la academia y las voces de la calle

Si bien hasta el momento nos hemos concentrado en las colecciones e historias institucionales y en el trabajo interno de los equipos de los museos, entendemos que una piedra angular de estas transformaciones es el diálogo de los museos con los públicos y las comunidades. Es también un legado de los museos del pasado la producción de discursos unidireccionales y unívocos. Una característica que lógicamente se puede contemplar en las diversas estrategias que desplegaban para cumplir sus propósitos educativos: exhibiciones, publicaciones, encargos de obras de arte de tema histórico o visitas. Pero hace ya varias décadas que los museos cambiaron el foco, pasando del protagonismo de los objetos al de los sujetos, con diferentes posibilidades, más o menos participativas. Esta cuestión, desde luego muy bienvenida, abarca sin embargo todo un debate. En rigor, entender a los museos como artefactos de divulgación del pasado, mediante los cuales la historia académica es “traducida” para su comprensión por parte de los no especialistas, es una tarea muy valiosa y que ha implicado importantes transformaciones. Sin embargo, este paso no implica necesariamente la salida del modelo comunicativo unidireccional previo, es decir, no significa la participación de los públicos. Se trata de un debate complejo ya que si bien dicha participación puede ser

muy rica e interesante, también conlleva la limitación lógica que surge de la reproducción social de sentidos comunes históricos tradicionales que se alejan diametralmente del conocimiento riguroso y académico del pasado.

Desde distintos espacios vinculados a los museos se vienen dando discusiones y debates que invitan a repensar los paradigmas tradicionales presentes en la fundación de estas instituciones. Estas discusiones giran en torno a varios aspectos entre los que podemos señalar la museografía, los guiones curatoriales y el lugar que se le otorga al público visitante. Estos puntos entran en diálogo directo con los saberes construidos a partir de los avances historiográficos de las últimas décadas.

Los planteos de vanguardia no son unívocos pero coinciden en revisar estos tres aspectos comenzando por el último. Así, como indicamos, el público dejó de pensarse como un mero receptor que circula cavilante, contemplativo y silencioso en las salas del museo, desplegando un ejercicio intelectual de apropiación de conocimientos, para pasar a ocupar un lugar participativo, que involucra en su visita todos los sentidos y realiza entonces una experiencia que trasciende la lectura o visualización de objetos. Estas premisas pueden igualmente encontrar distintas líneas previas que buscaron involucrar en la misma dirección diversos sentidos en la apropiación de los conocimientos, siendo quizás una de las primeras en nuestro país la que se vincula al trabajo de Udaondo en el museo de Luján que hoy lleva su nombre.¹⁰

¹⁰ Udaondo desplegó acciones concretas, estridentes y llamativas como desfiles y teatralizaciones que sumaban al público y ampliaban el vínculo del Museo con la comunidad (Blasco, 2011). Sin dudas estas ideas tienen un vínculo estrecho con prácticas diversas que pueden ir desde las diferentes acciones contenidas en la educación nacionalista hasta la liturgia religiosa que transmitía el conocimiento bíblico por medio de una piedad que ante todo era experiencial.

Si bien los consensos son amplios acerca de la superación del tradicional paradigma de museo en cuanto al nuevo lugar que debe ocupar el público, la implementación de ideas renovadoras presenta, asimismo, una serie de desafíos y algunos obstáculos muy complejos de sortear. Estos obstáculos pueden enfrentarse pero al mismo tiempo deben ser repensados para evitar caer en uno de los mayores problemas de la perspectiva tradicional, a saber: la escasa reflexión en torno al procedimiento de construcción de los clásicos relatos.

Asimismo, este nuevo lugar que se le otorga a los públicos va, desde luego, en consonancia con las formas en que otras disciplinas dentro de las ciencias sociales comenzaron a pensar la interacción y, puntualmente, la recepción de saberes. En esta línea podemos mencionar los tempranos avances que se dieron en la didáctica con el abandono de los métodos de “tabula rasa” que entendían que a los estudiantes había que transmitirles los saberes en forma unidireccional. Esta transformación tuvo distintas líneas de trabajo superadoras, como han marcado los especialistas en la materia, pero la mayoría coincide en que la consideración en torno a los conocimientos previos de los educandos es clave para lograr un aprendizaje significativo en el proceso único de enseñanza-aprendizaje.¹¹ También se puede pensar en la historia del libro y de la lectura, que considera tan relevante la producción de los libros como su recepción por parte de los lectores (Chartier, 1994 y 1997).

De este modo, los avances en diversas áreas de las ciencias sociales permiten configurar una serie de aportes para pensar al público desde un lugar diferente a la perspectiva tradicional. La respuesta,

¹¹ Nos referimos a los múltiples avances que se dieron en esta dirección, fundamentalmente desde los planteos de Lev Vigotsky en adelante (Yasnitsky, Van der Veer, Aguilar y García, 2016; Bruner, 1969).

como indicamos, no es igualmente unívoca ante la pregunta en torno al lugar que debe tener el/la visitante. Asimismo, no está de más aclarar que los especialistas recomiendan segmentar los espectros de público y pensar actividades o incluso exhibiciones para públicos diversos, a quienes se busque convocar especialmente. De este modo, el papel que debe tener el público en la exposición debe ser considerado como una de las premisas centrales a la hora de idear contenidos. Es decir, desde el comienzo mismo en que se empieza a gestionar una exhibición debe definirse con claridad el lugar que se pretende atribuir a la comunidad y a los públicos, de forma tal que, incluso el hecho de no convocar o no interpelar en distintas etapas del proceso de creación de las exposiciones o luego de finalizadas, sea una decisión y no parte de la inercia que impone el paradigma clásico.

Así, en contra del tradicional lugar pasivo que la mayoría de los museos de historia le otorgaba a sus visitantes, han surgido numerosas propuestas superadoras (Eidelman, Roustan, y Goldstein, 2013; Alderoqui, 2017). En un extremo de estas posibilidades podemos situar a quienes entienden que el público debe tomar las decisiones centrales de las exhibiciones, es decir, debe poseer el comando de la creación de los espacios, de la museografía y de los contenidos a exhibir. Este paradigma cobró plenitud en torno al concepto de *ecomuseo* que significaba, entre otras cosas, comenzar a pensar el territorio del museo integrando al entorno y a la comunidad como parte central de la creación cultural.¹² Estas experiencias, sin duda, son reveladoras en tanto surgen propuestas novedosas y expresivas de las comunidades. Sin embargo, no faltan las críticas que indican que las decisiones de

¹² Este concepto comienza a desarrollarse en la década de 1970 y sobre el mismo se han dado numerosas discusiones (Varine-Bohan, 2007). No caben dudas de que los *ecomuseos* son instituciones muy específicas, que cobran plenitud en comunidades pequeñas, con aspectos en común. Si bien ciertos conceptos son extrapolables a otro tipo de museos, la experiencia global parece ser inaplicable en grandes museos ciudadanos.

los públicos siempre tienen formatos establecidos previamente por los museos y no pueden pensarse como *libres*. Asimismo, otorgarle la voz a los públicos puede ser problemático si el museo pierde, incluso, la última palabra, porque pueden surgir contenidos equívocos, con inexactitudes propias de las diferencias que han resaltado los especialistas en el cruce entre Historia y Memoria.

Desde el Museo Roca, como veremos en el próximo apartado, buscamos generar una exposición que involucre a los públicos y que permita su participación a partir de diversos formatos. Pero al mismo tiempo hemos tomado las decisiones en torno al contenido histórico que se exhibe. Una cuestión central que tenemos en cuenta cuando proyectamos exhibiciones y actividades educativas es la posibilidad de intentar transmitir los resultados que se obtuvieron a partir de los avances historiográficos en los últimos años y que, en muchos casos, difieren del sentido común histórico que encontramos en las participaciones espontáneas de la mayor parte de los/las visitantes. Las dificultades para lograr este anhelo son variadas, no solo por los desafíos propios que supone la divulgación histórica (Di Meglio, 2011) sino también por el trabajo con registros no meramente intelectuales e, incluso, por las diferencias sustanciales entre los distintos públicos.

Un segundo aspecto nodal lo situamos en la museografía, un área que ocupa un lugar central a la hora de construir exhibiciones. Hemos señalado el pasaje a largo plazo hacia un paradigma minimalista desde uno que presentaba los objetos abarrotando espacios y generando en su presentación cierta saturación. Este nuevo enfoque dominante comprende un trabajo singular y trascendente desde diversas profesiones para generar el impacto deseado. Los museógrafos ocupan un lugar central con sus diversas labores, que van desde el diseño y montaje de exhibiciones hasta la iluminación. Sin embargo, la presentación de pocos objetos requiere un esfuerzo adicional

también por parte de los/las historiadores/as, que deben jerarquizar y buscar con certeza y precisión el objetivo trazado en términos curatoriales. En este sentido, los objetos adquieren mayor presencia pero al mismo tiempo demandan contextos claros y contundentes para que se pueda comprender lo que se intenta transmitir en las formas en que son exhibidos. Justamente, para lograr este objetivo es necesario un trabajo dinámico en torno al guion curatorial, el tercer aspecto que mencionamos. Este trabajo debe incorporar a todas las áreas del museo en forma concatenada para permitir una articulación que redunde en buenos resultados.

La museografía ha avanzado asimismo sumando experiencias en las exhibiciones, algo que es muy valorado desde los nuevos paradigmas. Sin embargo, es oportuno aclarar en este punto que el paradigma tradicional podía interpelar al visitante más allá del contenido histórico. Sin duda lo hacía desde la propia conmoción que generaba (y genera) en los públicos estar frente a ciertos objetos del pasado, hasta el impacto que produce un marco excesivamente solemne que en ocasiones cautivaba intimidando. Ahora bien, las nuevas formas de interpelar buscan una participación activa de los/las visitantes, lo que no deja de suponer un riesgo si se lo toma como principal objetivo porque puede derivar en una caída en el efecto *parque de diversiones*. La propuesta del Museo Roca buscó mantener la rigurosidad de los contenidos y evitar caer en estas dos posibilidades que van desde la extrema solemnidad a la pura diversión.

Un elemento no menor, asociado a la museografía y que también es sustancial para pensar la articulación entre los contenidos académicos y las exhibiciones, se vincula con la cuestión presupuestaria. El presupuesto para desarrollar una exposición de cualquier tipo debe ser uno de los puntos a considerar desde el comienzo mismo de la proyección de una exhibición. De este modo, se evitan los trabajos

intelectuales desfasados o sin relación con las posibilidades reales de producción. Ciertamente, la escasez es lo que prima en forma habitual, pero no debería ser una limitante para desplegar el proceso creativo. Sin embargo, también podría darse lo contrario. A fin de cuentas, los presupuestos deben acompañar todo el proceso para avanzar dentro de marcos y proyecciones factibles.

Finalmente, en el guion en sí podemos encontrar uno de los principales problemas o desafíos en torno a la generación de un nuevo tipo de registro histórico. En otro artículo de esta publicación se trabaja específicamente este tema por lo que simplemente señalaremos dos desafíos ineludibles que involucran la creación de un guion. En primer término, partiendo de considerar al público, encontramos que habitualmente las formas de pensar la historia por parte de los visitantes imposibilitan comprender los resultados a los que llega el campo académico. Así, mientras que la historiografía académica de calidad está atenta a evitar las miradas esencialistas, a contemplar los matices y los contextos de cada etapa o problemática, los públicos suelen demandar respuestas contundentes, incluso maniqueas en torno a ciertos procesos o personalidades. El sentido común histórico busca respuestas globales y tiende a conformarse con proyecciones anacrónicas que contribuyen a producir miradas teleológicas que cobran más vigor cuando suman, además, detalles conspirativos trascendentes.

En segundo término, el registro de escritura debe estar despojado de conceptualizaciones excesivas y ser directo y transparente. En esta línea, una de las incógnitas que suele surgir es si en una exhibición pueden incorporarse los debates historiográficos. Entre las vías para hacerlo, se puede sumar efectivamente un texto que indique las diferencias historiográficas pero también se puede subir la apuesta e incorporar en una misma configuración museográfica información

que permita al público tomar diferentes posiciones. A riesgo de generar contradicciones o dificultar la comprensión de los procesos, esta última vía, sin duda, es la que más expectativas genera en los equipos de los museos. Los resultados, de todos modos, no siempre son alentadores si se pretende generar una imagen sólida, pero a la vez pueden ser positivos para estimular el interés por el pasado. Una duda que surge inmediatamente es ¿la palabra del museo puede pretender ser neutral en los debates?

En esta línea, el propio análisis y trabajo académico en torno a los guiones nos puede aportar elementos sustanciales para pensarlos como un objeto de estudio y reflexión, lo que redundaría en otorgarles trascendencia y posibilitaría cada vez mejores resultados.

La experiencia de la gestión

Hasta aquí hemos planteado un conjunto de ideas con el propósito de invitar a la reflexión en torno al diálogo entre los legados de los museos y sus desafíos contemporáneos. En esta última parte presentaremos una experiencia de trabajo concreta desplegada en el Museo Roca. En el año 2017 y luego de más de 40 años de existencia, el Museo comenzó a funcionar como tal, con una serie de actividades y exhibiciones abiertas al público entre las que se destaca la búsqueda de poner en diálogo la figura de Julio A. Roca y la historia argentina entre 1880 y 1914. Justamente abordaremos aquí el desarrollo de la primera exposición principal: “Los rostros de la Argentina moderna” y algunas experiencias educativas de trabajo con públicos y comunidades.

El sentido de estas páginas es reflexionar en torno a las transformaciones que se llevaron adelante con sus logros, condicionantes y

limitaciones. Presentaremos esta experiencia en tres instancias que, en rigor, fueron casi paralelas, tan solo a los efectos de facilitar la organización del texto. Un primer momento se focalizó en el trabajo con el equipo del Museo con el objetivo de poder asumir colectivamente una transformación institucional, que implicaba reacomodamientos de tareas y de agendas así como una redefinición de la identidad institucional que necesariamente debía involucrar a todos/as los/las trabajadores/as. Como toda transformación, supuso entusiasmos y resistencias, pero muy pronto se instaló la necesidad de desafiar aquel legado fundacional para que la institución creada por Arce fuera, a la vez que un instituto de investigaciones, un museo.

En una segunda instancia, la clave del trabajo residió en repensar críticamente el legado de Arce en tanto fundador u “organizador” del Museo y el de Arce y su esposa Amelia Bazán como dueños de casa. Una discusión clave fue en torno al espacio que estos temas ocuparían en la economía general de exhibiciones y actividades educativas. La marca del “Dr. Arce” como fundador de la institución estaba muy presente. A su vez, la memoria del matrimonio ocupaba un lugar muy protagónico en los ambientes, en las colecciones, etc. No había exhibiciones pero sí objetos y retratos expuestos en diversos espacios. Era como si la memoria material e inmaterial de Arce, paradójicamente, hubiese ocupado el centro de la escena de una institución fundada en torno a la figura de Roca. Incluso se esperaba, tácitamente, que todos los muebles y retratos exhibidos permanecieran en el mismo lugar que habían ocupado en la vida en la casa, o más bien en los lugares que diversas capas de relatos orales suponían que habían sido los originales.

En una tercera instancia, se abordó el desarrollo de la primera exhibición principal del Museo: “Los rostros de la Argentina moderna, 1880-1914”. Para este proyecto –y en general como línea de trabajo– no se eligió un enfoque biográfico, sino que se focalizó en la puesta en diálogo

entre la figura de Julio A. Roca y una serie de núcleos temáticos del período. A su vez se optó por una curaduría temática y no cronológica, dentro del marco temporal señalado. Este criterio nos permitió acercarnos a la historia desde un enfoque donde están presentes las voces del Estado y de la sociedad en las diferentes problemáticas abordadas. Además, al no haber un eje cronológico, la exposición permitió el desarrollo de visitas temáticas que combinaran diferentes núcleos entre sí, por ejemplo: Roquismo y Protestas; Viajes y Economía; Fronteras y Educación, etc. Por otra parte, no solo se trabajó con textos e imágenes, sino también con diversos recursos sensoriales. Por último, ante la escasez de colecciones del Museo, se utilizaron tres estrategias: los usos polisémicos de los objetos exhibidos, la elección de criterios donde los objetos forman parte de composiciones armadas con recursos diversos y la solicitud de préstamos a otras instituciones.



Imagen 6. Vista panorámica de la exhibición “Los rostros de la Argentina moderna”. Museo Roca, 2019.

Con sus aciertos y límites, la exhibición “Los rostros...” ha funcionado muy bien hasta el presente como producto narrativo orientado a ofrecer un panorama conceptual y sintético de algunas cuestiones centrales de la Argentina del período. Ha sido, además, el fruto de un trabajo en equipo donde participaron diversas áreas de la institución y de la Dirección Nacional de Museos. Desde luego hay temas para repensar y reformular. Pero en líneas generales entendemos que el resultado de este proyecto ha sido positivo y ha permitido resignificar, con el anhelo de un museo de historia contemporáneo, varios legados: el de la institución que no se concebía como un museo por respeto a la memoria del fundador; la del Instituto creado en clave a la vez de admiración de la figura de Roca y de búsqueda de “la verdad” en la Historia; la de una institución que lleva el nombre de una figura pública pero que no está fijada al registro biográfico, etc. Además, a partir de la apertura de esta exhibición, se abrieron nuevas posibilidades de propuestas culturales y educativas que permitieron expandir el horizonte del Museo hacia la comunidad y sus públicos.

Las actividades educativas enfrentaron el problema central de no contar con un público. Por solo mencionar a uno de los segmentos de público más habitual en los museos, el de los niños y las niñas, el Museo llevó adelante un proceso de trabajo para dar a conocer sus propuestas a las escuelas. Por fuera del marco formal de las instituciones educativas, se tomó la decisión de salir del marco edilicio, es decir, de sacar el Museo a la calle. Se realizaron entonces una serie de actividades bajo el ciclo “El Museo va a la plaza”, que justamente consistieron en desplegar en un espacio público cercano una escenografía propia de un espacio educativo y efectuar talleres convocando a los niños/as y sus familias. En esta misma línea, se concurrió a escuelas en distintos distritos del AMBA. La visita del museo a los establecimientos invirtió la lógica de interacción y supuso desafíos nuevos con grandes resultados.

La realización de actividades vinculadas con la exhibición “Los rostros...” por fuera del territorio del Museo se realizó también en contexto de encierro. Durante 2019 el Museo Roca desarrolló los talleres “Rostros de mujeres de la Argentina moderna” e “Inmigración y protestas”, con reclusos y reclusas de la Granja Penal “El Potrero” de Gualaguaychú, en la Provincia de Entre Ríos. La experiencia resultó muy interesante y tuvo mucha convocatoria. En el desarrollo de los talleres se pusieron en diálogo saberes previos y nuevas inquietudes en torno al pasado e incluso se trabajó sobre los aspectos subjetivos que evocan los objetos en museos.

Con esta última premisa se trabajó también en el Museo con talleres orientados a adultos mayores. La propuesta consistió en interpelar a los/las participantes a partir de los vínculos proyectados entre objetos puntuales de la exhibición y recuerdos personales. A partir de esta experiencia, en el año 2020, en el contexto de cierre presencial del Museo debido a la pandemia, se llevó a cabo una actividad titulada “Objetos que cuentan tu historia”. Se trataba de convocar a los/las seguidores/as del Museo a través de la red Instagram, a que seleccionaran un objeto personal que tuviera un particular valor simbólico o afectivo y a que nos enviaran su imagen y un breve relato capaz de explicar ese sentido inmanente. Las respuestas no fueron masivas, pero sí muy interesantes y emotivas.

Por otra parte, se buscó consolidar el vínculo con la comunidad cercana al museo. En esta línea, durante 2018 se trabajó con una escuela cercana en el desarrollo y curaduría de una exhibición con objetos de la primera infancia de los/as niños/as de un grado específico. Luego de una labor conjunta en torno al guion y la museografía, la exposición se inauguró con éxito, convocando a numerosas familias que vivían en las cercanías pero no conocían el Museo. Asimismo, en el último año se desarrolló un ciclo de entrevistas

on-line con figuras e instituciones vinculadas a la historia del barrio de La Recoleta, donde se encuentra emplazado el Museo.

A fin de cuentas, todas estas acciones buscaron ampliar los campos de trabajo y abrir las puertas del Museo a diversos espacios y públicos. Con mayor o menor éxito, las propuestas significaron un crecimiento en los equipos de trabajo y permitieron trazar un horizonte claro hacia la consolidación del Museo como una institución atenta a los avances historiográficos y museísticos, pero sobre todo abierta a la comunidad en general.

Para concluir nos parece particularmente importante resaltar que la gestión de los museos supone enfrentar desafíos en forma permanente e implica una serie de saberes y estrategias que trascienden a las personas específicas y requiere de la participación de especialistas de diversas áreas. En este sentido, la profesionalización de las tareas que se observa en los museos de nuestro país presenta un panorama desigual y constituye uno de los principales aspectos que debe profundizarse con perspectivas integrales. Dicha profesionalización no debe suponerse en competencia u opacando la dimensión política que atraviesa a toda gestión, pero sí sería deseable que pueda consolidarse en consonancia con los consensos historiográficos y políticos construidos por la sociedad democrática.

Así, entendemos que, respetando estos consensos, el museo de historia debe constituir un espacio para abrir el diálogo y generar nuevas inquietudes sobre el conocimiento del pasado así como para repensar, cada vez más, los legados del pasado de las instituciones en relación con las necesidades, las preguntas y los anhelos de la sociedad contemporánea. El vínculo con el ámbito académico es clave para jerarquizar los conocimientos técnicos y los saberes intelectuales propios de cada área de los museos. El cruce y la articulación con diversos

campos científicos pueden enriquecer los trabajos internos pero debe asimismo considerarse que la misión y los objetivos de los museos, en diversos aspectos, trascienden las reglas de los diversos campos con los que interactúa, entre otras cosas, porque los públicos cobran una dimensión central a la hora de pensar sus labores y sentidos.

| Bibliografía

- » Alderoqui, S. (2017). "Elogio de los visitantes", *Museos y visitantes. Ensayos sobre estudios de público en Argentina*. Buenos Aires: ICOM.
- » Amigo, R. (1999). "Imágenes de la historia en el Centenario: nacionalismo e hispanidad". En Gutman, M. y Reese, T. (eds.), *Buenos Aires 1910. El imaginario para una gran capital*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Baldasarre, M. I. (2006). *Los dueños del arte. Coleccionismo y consumo cultural en Buenos Aires*. Buenos Aires: Edhasa.
- » Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Beth, T. (2013). "Creating a Participatory National History Museum At. St. Fagans", Conference Report, Association of European Open Air Museum.
- » Blasco, M. E. (2011). *Un museo para la colonia. El Museo Histórico y Colonial de Luján. 1918-1930*. Rosario: Prohistoria.
- » Blasco, M. E. (2016). "Producción, circulación y divulgación de conocimiento histórico en el Museo Mitre de la ciudad de Buenos Aires (1906-1946)", *História da Historiografia*, Ouro Preto, vol. 20, pp. 31-47.
- » Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- » Carman, C. (2013). *Los orígenes del Museo Histórico Nacional*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Castilla, A. (2010). "Introducción". En Castilla, A. (comp.). *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 15-36.
- » Cattaruzza, A. (2003). "La historia y la ambigua profesión del historiador en la Argentina de entreguerras". En Cattaruzza A. y Eujanian, A. *Políticas de la historia, Argentina 1860-1960*. Madrid-Buenos Aires: Alianza, pp. 103-143.
- » Cattaruzza, A. (2012). *Los usos del pasado. La historia y la política argenti-*

nas en discusión, 1910- 1945. Buenos Aires: Sudamericana.

- » Chaumier, S. (2013). "El público ¿actor de la producción de la exposición? Un modelo dividido entre entusiasmo y reticencias". En Eidelman, J., Roustan, M. y Goldstein, B. (comps.). *El Museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*, Buenos Aires: Ariel, Arte y patrimonio, pp. 279-290.
- » Chartier, R. (1994). *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*. México: Instituto Mora.
- » Chartier, R. (1997). "Lecturas y lectores 'populares' desde el Renacimiento hasta la época clásica". En Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 413-434.
- » Chastel, A. (1997). "La notion de patrimoine". En Nora, P. (dir). *Les lieux de mémoire*. vol. 1. París: Gallimard, pp. 1433-1471.
- » Clarie Merleau-Ponty, C. (2013). "Las museologías participativas". Eidelman, J., Roustan, M. y Goldstein, B. (comps.). *El Museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*. Buenos Aires: Ariel, Arte y patrimonio.
- » Devoto, F. y Pagano, N. (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- » Di Meglio, G. (2011). "Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica", *Nuevo Topo*, 8, pp. 107-120.
- » Eidelman, J., Roustan, M. y Goldstein, B. (comps.) (2013). *El Museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*, Buenos Aires: Ariel, Arte y patrimonio.
- » Fressoli, G. (2018). "Rememorar en el museo. Los museos de Ingeniero White y el recuerdo como disenso". En *Actas del III Seminario Internacional Políticas de la memoria. Recordando a Walter Benjamin*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- » González Stephan, B. y Andermann, J. (comps.) (2006). *Galerías del progreso. Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- » Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- » Malosetti Costa, L. (2010). "Arte e historia. La formación de las coleccio-

- nes públicas en Buenos Aires”. En Castilla, A. (comp.). *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- » Nora, P. (2004). “Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux”. En Nora, P. (dir.). *Les lieux de mémoire*, vol. 1, París: Gallimard.
 - » Petrecca, M. (2020). “José Arce y los Amigos del Museo Roca”. Informe presentado ante el Programa Cultura Investiga.
 - » Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux: Paris, Venise, XVIe-XVIIIe siècle*. Paris: Gallimard.
 - » *Publicaciones del Museo Roca. Administrativas II*. (1964). Buenos Aires: Talleres Gráficos. Ministerio de Educación y Justicia Buenos Aires.
 - » Santa Coloma Brandsen, F. (1935). *Homenaje al Libertador José de San Martín*. Buenos Aires. Museo Histórico Nacional.
 - » Thurner, M. (2015). “In The Museum of The Museum”, *Museum Worlds: Advances in Research*, 3, pp. 105–127 © Berghahn Books.
 - » Varine-Bohan de, H. (2007). “El ecomuseo. Una palabra, dos conceptos, mil prácticas”, en *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, N°. 8, pp.19-29.
 - » Yasnitsky, A., Van der Veer, R., Aguilar, E. y García, L. N. (Eds.) (2016). *Vigotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

En búsqueda de diversos encuentros: repensar la relación entre museos y escuelas, educación no formal y formal, historia y patrimonio, formación y recreación, presencialidad y virtualidad

Silvia Graciela Finocchio¹, Mariana Paganini²

¹ Profesora adjunta de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y profesora titular de Historia de la educación general en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige el Proyecto UBACyT “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la Enseñanza de la Historia” del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”. Correo electrónico: silvia.finocchio@gmail.com

² Jefa de Trabajos Prácticos en el Área de Extensión Educativa del Museo Etnográfico “Juan Bautista Ambrosetti”, Ayudante de Primera en la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la Historia y Profesora del Taller de diseño e implementación de programas para visitantes en la Carrera de Especialización en Museos, Transmisión Cultural y Manejo de Colecciones Antropológicas e Históricas de la Facultad de Filosofía de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integra el Proyecto UBACyT “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la Enseñanza de la Historia” del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”. Correo electrónico: marianapaganini@filo.uba.ar

No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños.

(Marc Ferro, 1990: 99)

... muchas veces los docentes no tienen muy claro qué se puede esperar de una visita al museo. Pero esta imposición de rutinas escolares es grave, porque puede provocar un rechazo duradero.

(Marta Dujovne, 1995: 58)

Introducción

Más allá de estos planteos iniciales y provocadores de las citas de Marc Ferro (1990) y Marta Dujovne (1995), la cuestión del patrimonio y los museos históricos y su relación con la educación no es un asunto que se haya investigado, debatido o desarrollado ampliamente en la Argentina durante las últimas décadas desde el ámbito educativo. Por otra parte, desde los sectores ligados a la gestión de patrimonio y museos, sin dejar de reconocer el valor de algunas experiencias concretas, puede afirmarse que tampoco se ha gestado un movimiento significativo en pos de su promoción y renovación a partir de un trabajo mancomunado con el sistema escolar.

De algún modo, lo que sí se ha sostenido es la práctica de la visita de grupos de escolares a determinados museos históricos siguiendo lógicas escolarizadas que tendieron a empobrecer las potencialidades de los museos y reforzaron los aspectos coercitivos de la cultura escolar. En efecto, no tocar, no hablar, escuchar al guía que recita una verdad indiscutible, copiar datos de las fichas de información

en los cuadernos, recorrer sin explorar ni detenerse demasiado a observar o contemplar con inquietud, gusto o interés han sido los modos más habituales en que niños, niñas, adolescentes y jóvenes se han aproximado a los museos históricos en el marco de un proceso de sacralización y cristalización de la representación del pasado.

En este artículo procuramos reflexionar sobre la relación entre museos y educación lo cual implica en el actual contexto, desde nuestra perspectiva, problematizar al mismo tiempo varios otros conceptos: educación no formal y formal, historia y patrimonio, formación y recreación, presencialidad y virtualidad. Para ello proponemos el siguiente recorrido. En primer lugar, recoger la experiencia de la relación entre museos y educación en la Argentina desde el siglo XIX. En segundo lugar, desde el polo de las escuelas, revisar cómo fueron concebidas las nociones de tiempo y espacio educativo para intentar abrir y cuestionar los rasgos naturalizados de la escolarización que interfieren en la relación entre museos y educación y habilitar la posibilidad de considerar a los museos y a las escuelas como territorios educativos. En tercer lugar, desde el polo de los museos, discutir sobre las nociones que han estado vinculadas a la experiencia de los museos y desde allí pensar en su relación con la educación. En cuarto lugar, a modo de cierre, se presentan criterios de carácter operativo para el desarrollo de acciones para diversos públicos sobre la base de un cuerpo de conocimientos de la educación en museos.

Educación y museos: un recorrido que se inicia en el siglo XIX

Las visitas a los museos por parte de los grupos escolares no siempre fueron un recorrido de escasa significación. La relevancia y vitalidad de la articulación que tuvieron los museos, las bibliotecas y las escuelas en la segunda mitad del siglo XIX y en las primeras décadas del

siglo XX fue manifiesta en un contexto en el que la preocupación por la expansión de la cultura científica se ampliaba de la mano de una educación que apostaba a la modernización a partir de la difusión de la cultura letrada hasta en los lugares más recónditos del país.

Si nos ubicamos en los límites del fin del mundo y ampliamos los horizontes geográficos y conceptuales de comprensión en torno a los modos de imaginar la búsqueda de cohesión social en el tránsito del siglo XIX al siglo XX, podremos registrar que más allá de los lineamientos de la macro política orientados a la conformación de la nación rigieron prácticas políticas de las instituciones y de los espacios locales con sus diversas agencias y circunstancias. Irina Podgorny y María Margaret Lopes (2013) cuestionan, en su análisis de la historiografía de los museos de Historia natural en América del Sur, la identificación acrítica entre museos, memoria y representación de la nación y postulan la necesidad de atender a la complejidad del tipo de actores involucrados y las tensiones surgidas entre la expansión de un modelo internacional y la emergencia de las instituciones locales. Por su parte, Cielo Zaidenweg (2016) destaca la contribución de las fuerzas locales en el accionar de la empresa educadora de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en el territorio nacional patagónico.

En una serie de imágenes extraídas de un álbum escolar de Misiones publicado en 1916 en ocasión del Centenario de la declaración de la Independencia han quedado documentados algunos rasgos de este proceso en el que se puede dimensionar la relación entre escuela y museo. En principio, cabe apreciar el pensamiento y la labor de un funcionario intermedio, Raúl Díaz,³ quien ejerció durante más

³ Para ampliar sobre la labor del inspector Raúl Díaz, véase: Alemandri (1942); Teobaldo (2011: 221-266); Fiorucci (2015).

de veinte años, entre 1890 y 1916, la inspección de los “territorios nacionales” dependientes del Consejo Nacional de Educación, que comprendía amplias zonas bajo jurisdicción directa del gobierno nacional debido a que eran espacios de frontera de recientemente incorporación al territorio nacional habitados por indígenas, criollos e inmigrantes europeos y americanos de diversas procedencias. La formación pedagógica y los viajes internacionales del inspector Raúl Díaz conectaron e inspiraron prácticas pedagógicas inéditas al tiempo que pusieron en marcha procesos educativos de impacto inmediato en enormes y distantes espacios como la Patagonia, La Pampa, Chaco y Misiones en el tránsito al siglo XX. Informes de inspección, álbumes escolares y prensa son fuentes de información que, a través de palabras e imágenes, permiten reconstruir no sólo el pensamiento sino un quehacer educativo asociado a la formación de identidades y a la cohesión social, ignorado en múltiples y originales aristas y que requiere ser interpretado con nuevas lentes historiográficas.

Como en el caso de la mayoría de los inspectores, sus informes presentaban datos estadísticos y apreciaciones sobre la arquitectura escolar, el mantenimiento de los inmuebles y el equipamiento, la provisión de útiles y libros, la dotación y preparación del personal docente, el control estricto de la concurrencia diaria de los niños y niñas a los centros educativos y la organización burocrática de las escuelas.

En sus informes, el inspector Raúl Díaz (1906, 1916) no sólo realizaba la descripción del estado de situación sino que también planteaba reclamos al Consejo Nacional de Educación. Manifestaba que desde 1884 la escuela realizaba su tarea en locales inadecuados, con las consiguientes desventajas higiénicas, morales y materiales. Declaraba que se creaban escuelas pero que lo hacían en casas provisionarias, que un ínfimo número de escuelas eran edificios fiscales y que había zonas con núcleos de niños analfabetos donde no era posible fundar escuelas por

falta de casas provisorias. Por otra parte, denunciaba que la provisión de útiles, muebles y textos era tardía, intermitente y parcial.

Proponía poner alicientes en favor de la cultura de las poblaciones territoriales y destacaba el papel de la acción local, aspecto no siempre advertido por la historiografía educativa. Entendía que en los “territorios” la acción oficial y la acción popular eran convergentes. Esto se registraba en el accionar privado bajo la forma de sociedades vecinales y, de los diferentes territorios que visitaba, destacaba el papel que desempeñaban las diferentes asociaciones por ejemplo, la Sociedad Protectora de la Educación de Posadas. Las fuerzas colectivas en favor de la educación común se manifestaban en la formación de sociedades protectoras de la infancia, en la fundación de bibliotecas públicas, en la donación de terrenos destinados a la educación, en el abono parcial de los alquileres de edificios, en la cesión temporaria o definitiva de locales y en la dotación de museos.

El Álbum Escolar de Misiones – Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina, 1816-9 de julio-1916 (1916) consta de 322 páginas, en las que se encuentran aproximadamente 670 fotografías, además de mapas, tablas y dibujos, y fue realizado sobre la base de monografías y estudios de cada uno de los directores de las escuelas de Misiones conservando ideas y formas de sus textos originales. Tal como se puede observar en el álbum, prácticas frecuentes en todas las escuelas de Misiones eran la lectura en el aula y al aire libre, la mesa de lectura como espacio de conexión con el mundo por medio de publicaciones periódicas provistas por los propios integrantes de la comunidad educativa, la correspondencia escolar, el periódico escolar, las conversaciones en la biblioteca escolar, la clase de geografía en la mesa de arena, los álbumes de postales, las representaciones históricas, la clase de estudio de la naturaleza y la historia en el museo escolar, las clases ilustradas, las exposiciones escolares, las

excursiones, el taller de carpintería, la clase de modelado en masilla y pasta de papel, los trabajos de macramé, los trabajos industriales, el trabajo en la huerta, el batallón infantil, las sociedades infantiles, las clases al aire libre, los ejercicios físicos, entre otras.

Todo un movimiento de expansión de la educación asumía los desafíos de introducir la enseñanza de las ciencias en la educación primaria. De allí el desarrollo de nuevos medios y enfoques entre los que se encontraron los museos y las bibliotecas, asociados a las escuelas como modo de romper con el aislamiento científico, cultural y educativo. Los museos escolares recogían tendencias educativas innovadoras en tanto los agentes locales, esto es, familias, representantes de la comunidad, docentes y directivos abonaban a su desarrollo y desafiaban la falta de material, medios y recursos. Se trataba de una educación práctica, realista, conectada con los objetos, con lo que estaba vivo, con lo que se ofrecía, así como con láminas que posibilitaron el desarrollo del *método intuitivo* para la enseñanza en general. Que los alumnos investiguen, desarrollen métodos activos y heurísticos o que descubran por sí mismos eran parte de los argumentos que acompañaban esos cientos de imágenes escolares de Misiones contenidas en un álbum que recolectó un proceso generalmente ignorado por una historia de la educación lineal y con pocos matices.

En los museos, que se orientaban a la enseñanza de la ciencia, había ejemplares de los “tres reinos” de la naturaleza; objetos y aparatos auténticos o imitados; así como ilustraciones, mapas, cuadros y dibujos. Según se indicaba en el caso de una de las escuelas, eran obtenidos por alumnos y docentes de sus excursiones al puerto, a la estación ferroviaria, a la orilla del río, a las granjas y chacras o a establecimientos industriales de la zona. Por tanto, la práctica de colección y clasificación era posterior a una tarea de indagación encarada por los propios escolares. Lejos estaba por entonces, a

finis del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, la idea de museo como lugar de conocimiento acabado.

En las imágenes que siguen pueden observarse no sólo la dimensión material de los museos que se integraban a las escuelas como museos escolares, con sus vitrinas y estanterías, objetos, cajas y láminas, sino algunas prácticas como la de catalogación a cargo de los propios niños y niñas, tarea que realizaban luego de la recolección y observación. De este modo, los y las escolares atendían el desafío de sostenibilidad de los museos asociada a la práctica científica de conocimiento de la realidad local, regional y nacional (Podgorny y Lopes, 2013). Puede observarse también que museos y bibliotecas se distinguían en su materialidad, pero habitaban espacios cercanos, o como las cajas chinas, uno funcionaba dentro del otro. Así, los museos participaban de los proyectos de “instrucción pública” como espacio de enseñanza vinculado a la escuela (Tarragó y Calvo, 2019).



Alumnas catalogando las ilustraciones por secciones, en el museo

Museos de la Escuela Superior de Niñas N° 2 de Posadas fundada en 1882.



Museos de la Escuela Superior de Niñas de Posadas N°3 creada en 1901.



Biblioteca y Museo de la Escuela Elemental N° 6 de Posadas creada en 1905.



Biblioteca y Museo de la Escuela Infantil de varones N° 8 de Candelaria fundada en 1888.



Museo y Biblioteca de la Escuela infantil de niñas N° 37 de Candelaria fundada en 1907.

Sólo para dimensionar algo de su labor, en la última imagen se observa el Museo y la Biblioteca de la Escuela infantil de niñas N° 37 de Candelaria, fundada en 1907, que comenzó a armar primero su museo, en 1912, y al año siguiente, en 1913, su biblioteca, con donaciones del vecindario, alumnos y docentes. Hacia 1916 el museo contaba con 82 piezas y la biblioteca con 242 volúmenes.

La renovación pedagógica que había supuesto la introducción del Sensoempirismo y la pedagogía de las cosas se plasmaba por medio de prácticas participativas y novedosas. En efecto, abriéndose a la infancia y a la comunidad, considerando que conocer no era sólo observar sino experimentar, ya que la relación entre las palabras y los objetos no siempre era transparente, se alentaba la adquisición de representaciones por medio de un proceso viviente de percepción en el que la literatura, la historia, la geografía y la historia natural entraban en relación. De allí que siguiendo los preceptos pestalozzianos (Quintana Cabanas, 2003), se sentaban las bases para una naciente pedagogía que presentaba a niños y niñas de modo ordenado los objetos que el mundo mostraba de modo confuso.

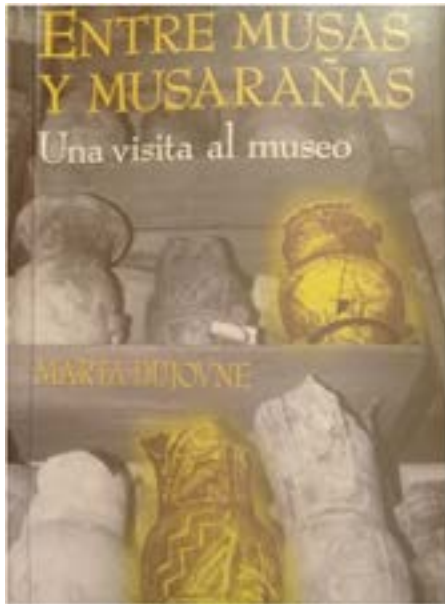


Clase de Historia en la Escuela Infantil N° 70 de Chacras de San José creada en 1914.

Antes que imbuir conocimientos, de lo que se trataba era de ejercitar las facultades para desarrollarlos, principio pedagógico moderno postulado por Pestalozzi, gran innovador educativo (Ruiz Berrio, 1995: 8), cuyas ideas se convirtieron en el sentido común del magisterio en Europa, en América Latina y en Argentina entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX frente a la pedagogía memorista, verbalista y punitiva (Saldarriaga Vélez, 1998).

Ese vínculo vital y participativo entre museo y escuela asociado a un proceso de expansión y modernización educativa no fue recuperado sino más bien olvidado hasta la transición democrática en la década del ochenta. En ese contexto, un aporte pionero lo realizó Marta Dujovne, el cual quedó plasmado en su agudo y delicioso libro

Entre musas y musarañas. Una visita al museo editado en 1995 por el Fondo de Cultura Económica (Dujovne, 1995).



Tapa del libro de Marta Dujovne (1995)

Con unas fotografías de urnas del Museo Etnográfico en la tapa y una presentación de Néstor García Canclini, la obra representó una sutil y provocadora invitación a interrogar a los museos considerados como espacios sagrados para la veneración del pasado al tiempo que recogía la valiosa experiencia de creación y renovación de museos en México y en la Argentina llevada a cabo por la autora y ofrecía, a modo de guía, una serie de reflexiones y orientaciones no sólo sobre el papel de investigación, recuperación y difusión de los museos sino también sobre los servicios educativos y sobre la relación entre museos y escuelas.

Recuperando ideas ya volcadas en un texto escrito con José Pérez Gollán publicado en 1988, Marta Dujovne explicaba el proceso de ampliación de los públicos de los museos y la creación de los servicios educativos a posteriori, lo cual implicó considerarlos meros traductores de museos ya estructurados y de muestras ya montadas (Perez Gollán y Dujovne, 1988). Proponía concebir y proceder a la inversa: que el área educativa actúe como representante del público introduciendo la problemática de la recepción de modo previo a todo montaje de los museos. Haciéndose eco de las perspectivas que reconocían el papel activo de los receptores, Marta Dujovne sugería innovar en la relación entre museos y escuelas y desarrolló una interesantísima labor en el Museo Etnográfico dependiente de la Universidad de Buenos Aires al regreso de su exilio en México. Talleres, valijas didácticas para llevar a las escuelas, salas especialmente diseñadas para los niños y niñas con otros materiales para ofertar así como visitas organizadas a partir de un conjunto de preguntas que abriera a nuevos interrogantes fueron algunas de las iniciativas que se desplegaron en el Museo Etnográfico. Se trató de una etapa de “renovación integral” asociada a la revisión de las nociones de *patrimonio*, *museo* y *público* (Tarragó y Calvo, 2019: 229), a partir de la gestión del Doctor José Alberto Pérez Gollán desde 1987, “motor fundamental de la renovación museográfica, junto con el acompañamiento y el compromiso de Marta Dujovne que se desempeñó como Secretaría Académica del museo, en forma continuada, hasta 2015” (Tarragó y Calvo, 2019: 245). Ambos fueron promotores de la creación del Área de Investigación y Difusión Educativa dirigida por la Lic. Graciela Batallan desde 1988. A partir del año 1993, el área pasó a llamarse Área de Extensión Educativa (AEE) y durante más de veinte años ha estado a cargo de la Lic. Silvia Calvo. Las imágenes que se presentan a continuación evidencian la consideración al público escolar; el carácter participativo de las visitas; así como la innovación, el seguimiento y el estudio

sistemático de las experiencias museísticas-pedagógicas durante las últimas décadas. De hecho, el Museo Etnográfico ha pasado a ser también un espacio de formación docente, pues realiza actividades con docentes en formación y brinda espacios de entrenamiento y capacitación a docentes en actividad.



Actividad con niños y niñas en el Museo Etnográfico: exhibición “En el confín del mundo. Selk’nam, Yámanas y europeos en Tierra del Fuego durante el siglo S. XIX”. Fuente: <http://museo.filo.uba.ar/>

Entre la labor destacada en otros espacios, cabe mencionar el Museo Arqueológico de Cachi Pío Pablo Díaz, el cual tuvo un desarrollo sostenido desde la década del setenta y cuya labor en el ámbito educativo fuera reconocido en el año 2018 con el “Premio Iberoamericano de Educación y Museos”, concedido anualmente por Ibermuseos, por su proyecto “Arqueologías de la Memoria”.



Actividad con jóvenes en el Museo Etnográfico: exhibición "De la Puna al Chaco. Una historia precolombina". Fuente: <http://museo.filo.uba.ar/>



Taller con adolescentes en el Museo Arqueológico de Cachi: exhibición "Arqueologías de la Memoria". Fuente: *Diario de Cachi*, 28 octubre de 2019.

Museos y escuelas: la necesidad de revisar los tiempos y espacios de la educación

La escuela es una invención que, al igual que la democracia, tiene sus raíces en la Antigüedad. La etimología del término es un buen punto de partida para la reflexión. En griego se asocia a tiempo y en latín a espacio. En griego, *Skholè* significa tiempo libre. La palabra latina *schola* alude a lugar público destinado a la enseñanza. Por tanto, la escuela comprende en su sentido primigenio un tiempo y un espacio con unas cualidades particulares. Larrosa advierte sobre esta combinación que merece su elogio: tiempo libre y espacio público (Larrosa, 2018). En efecto, en la escuela como lugar de prácticas y conocimientos públicos se produce un tiempo libre para el estudio. No se trata de un tiempo o un espacio de iniciación o de socialización sino de formación, lo cual implica que las jóvenes generaciones se separan de sus familias para exponerse y participar del mundo y su cultura.

Para algunos investigadores la escuela es, fundamentalmente, tiempo y espacio. En este sentido, cabe revisar estas categorías para comprender la relación entre museos y escuelas. Viñao Frago (1993-1994, 1994, 1998) considera que el tiempo y el espacio son los dos aspectos que sobresalen en la formación y en la configuración de la cultura escolar. Para Escolano Benito (2000), tiempo y espacio son componentes que han fraguado una pedagogía silenciosa. Es este doble carácter, nodal y silente, el que interpela al pensamiento y a la reflexión sobre el papel del tiempo y del espacio en el quehacer educativo y en su relación con los museos.

De algún modo, en los últimos doscientos años el foco fue puesto en lo objetivo y cuantificable en relación con unas unidades temporales. Asimismo, el meollo de la dimensión espacial se circunscribió a

lo edilicio y sus demarcaciones. Se jerarquizó, por tanto, lo objetivo y medible en lugar de lo vivido, experimentado y subjetivado. Se impuso el cuánto antes que el cómo.

En este sentido, resulta importante advertir que no se trata de condiciones eternas ni mucho menos naturales sino de un tiempo y de un espacio social y culturalmente construidos: “No dado sino construido por los mismos seres humanos que han olvidado, quizás el carácter histórico, y por tanto relativo, de esta construcción; una construcción a la vez prescrita y vivida, impuesta y contestada, rígida y adaptable, social e individual” (Viñao Frago, 1994: 41).

Poner al espacio y al tiempo escolar por fuera del alcance del pensamiento genera resistencia a su análisis, su cuestionamiento o a la creación de alternativas pedagógicas que conciban otros tiempos y otros espacios educativos. La naturalización de la génesis de ese espacio-tiempo educativo imposibilita registrar la relación tiempo-sociedad, la diversidad de los tiempos y espacios educativos, los debates y disputas en torno al tiempo y el espacio escolares así como los cambios que han acontecido más allá de las evidentes continuidades.

En este sentido, en primer lugar, cabe recordar que cada época tiene su tiempo y su espacio educativo y que ellos se definen a partir de las relaciones y negociaciones entre el mundo de la educación y los diversos grupos y actores sociales. La escena de un tiempo y espacio no regulados en los que un maestro trabajaba con tiempo y tranquilidad, por turno, con cada uno de los alumnos, en una mesa, mientras el resto permanecía esperando recibir su atención, cedió paso, en el siglo XVIII, a partir de las propuestas de Comenio y de Lasalle, a un tiempo y espacio ordenados, racionales, esto es, el aula global, que derrotó también a la enseñanza mutua en el siglo XIX, combinando la distribución equitativa del conocimiento con la obediencia grupal

(Dussel y Caruso, 1999). Esta ordenación espacio-temporal obligó a niños y niñas a permanecer sentados y atentos durante la jornada escolar. De este modo, la escolaridad del siglo XIX que acompañó la formación de los sistemas educativos nacionales se organizó gradualmente de acuerdo con las etapas de la vida, donde todos debían ir al mismo tiempo a la escuela, a la misma edad, a la misma hora. Además en forma simultánea, esto es, al mismo tiempo y de una sola vez, un solo maestro en el centro de la escena enseñaba en un aula a un grupo numeroso de estudiantes, que podía llegar hasta cien. Un tiempo escolar mecánico para una sociedad de concentraciones urbanas que se abría a los tiempos, modos y ritmos de la industrialización.

En segundo lugar, advertir que la naturalización de la perspectiva crono-espacial ha impedido registrar la diversidad del tiempo y espacio escolares: la escuela itinerante de Protágoras y los sofistas en la antigua Atenas; las escuelas chinas de tiempos imperiales rodeadas de fosos semicirculares que marcaban su separación del mundo (Trilla, 1999: 24); las escuelas monacales con sus claustros asociados a espacios cerrados, totales y trascendentales; la escuela del capitalismo vinculada a la fábrica y el panóptico como espacio de civilización del niño obrero (Varela y Alvarez Uría, 1991); las escuelas contemporáneas tendientes a la desaularización y a eludir el orden y la lógica celular de los escenarios escolares cotidianos (Cuesta, 2007), entre otras.

En tercer lugar, señalar que la perspectiva que objetiva el tiempo y el espacio escolares ha ignorado su carácter disputado y los debates por construir otros sentidos que surgieron del propio seno de la pedagogía. En efecto, la naturalización ha obstaculizado la posibilidad de reconocer que las pedagogías han contado con una diversidad de luchas por conquistar otros tiempos y espacios de experiencia vital y formativa. El movimiento de las escuelas al aire libre, por ejemplo,

surgió en Alemania como iniciativa de un pedagogo y un médico. En 1905, en el bosque de Charlottenburgo, Berlín, se creó la primera escuela al aire libre. Con notables resultados, el movimiento se expandió y se crearon escuelas al aire libre en varios países de Europa y de América latina, en particular, en Uruguay, Chile, Argentina y México. Fue justamente en este país donde la poetisa y educadora Gabriela Mistral, premio Nobel de literatura, invitada por el ministro de educación José Vasconcelos, en 1922, impulsó la creación de escuelas al aire libre, tal como lo venía haciendo en Chile. En 1921 se realizó el I Congreso Internacional de Escuelas al aire libre en París. El propósito de este movimiento era brindar una educación más cercana a la naturaleza, con protagonismo de los niños y niñas, combinando una formación práctica, intelectual, física y emocional. Además, por cierto, asumir los desafíos de la salud y enfrentar enfermedades como la tuberculosis que por entonces diezaban a las infancias (Puentes, 2014). Estas escuelas desaparecieron en los años cincuenta y sesenta debido a algunos rasgos de la creciente urbanización, sin embargo muchos de sus ideales pedagógicos perduran hasta hoy.

Finalmente, en cuarto lugar, reconocer que la mencionada perspectiva espacio-temporal obnubiló los cambios. Más allá de ciertas continuidades, el tiempo y el espacio escolares se transformaron a lo largo del tiempo. En el Medioevo, que había olvidado la *paideia* griega (Ariés, citado en Puelles Benitez, 2002) e ignoraba aún el concepto moderno de educación, los tiempos y los espacios de las escuelas eclesiásticas fueron muy diferentes a los de la escuela de nuestros tiempos. La modernidad contó con la escuela-aula diseñada en los albores de los sistemas nacionales de educación para un uso racional del tiempo y el espacio escolares, sometida a prácticas uniformes, bien regladas, en las que la innovación era rechazada casi siempre por rígidas normas (Escolano Benito, 2000). Un modelo muy diferente se abrió paso a fines del siglo XIX, entre otros. Fue el espacio-escuela froebeliano que

se caracterizó por ser abierto, dinámico y flexible, a modo de escuela-jardín, con el fin de promover una educación intuitiva, armónica y expresiva. Por otra parte, desde los años noventa se ha desarrollado el movimiento de ciudades educadoras, que convierten a las urbes en territorios educativos que incluyen parques, museos, centros culturales y deportivos, calles y patrimonio urbano, en fin, todo el entorno convertido en espacio educativo. Desde las ciudades educadoras como Belo Horizonte ó Bogotá se ha recorrido un trayecto pedagógico que supuso imaginar y ensayar otros usos diversos, otros posibles espacios formativos, con otras prácticas compatibles de convivencia urbana. De este modo, se enseña a niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre la importancia de pensar y elegir cómo rodearse de palabras, emociones, personas, objetos y entornos (Estepa Giménez, 2013; Castro Siman y Miranda, 2017).

Más allá de algunos cambios, desde una perspectiva foucaultiana, varios autores consideran que una racionalidad crono-espacial propia de la sociedad industrial tornó al tiempo escolar en un continuo uniforme y mecánico y convirtió al espacio escolar en un lugar de encierro (Varela y Alvarez Uría, 1991; Dussel y Caruso, 1999; Cuesta, 2005). Sostiene Raimundo Cuesta, que “el aula y su distribución sigue siendo la madre del borrego” (2007:95). El sentido común sigue asignando a la matriz del aula en tanto “cavidad encerrada”, donde transcurre la mayor parte del tiempo y se llevan a cabo actividades “no públicas”, un papel central e indisputable (Cuesta, 2007: 95). Por tanto, la naturalización del tiempo y del espacio de la escuela, al ignorar la génesis social e histórica de los usos cedió su lugar a la inmediatez del accionar cotidiano.

Jan Masshelein y Maarten Simons (2018), sin negar los mecanismos de la escuela normalizadora, colonizadora y alienante, proponen, sin idealizarla, enfocarse en el punto de vista educativo, lo cual implica,

para estos autores, concebirla como un tiempo y un espacio emancipador. Lejos del desprecio a la escuela, consideran que el desdén hacia ella expresa el modo en que la sociedad lidia con lo inmaduro, con los menores, bajo la idea de que para estar involucrado en temas serios se necesita “ser maduro” o “ser un adulto” (Massshelein y Simons, 2018). Afirman, además, que es necesario sacar a la escuela de las manos de quienes siempre expresan frustraciones políticas, económicas, sociales, culturales, éticas, presupuesto que comienza con la idea de que los seres humanos no tienen un destino. Sostienen estos autores que si bien la escuela puede ser una institución normalizadora o una máquina de reproducción en manos de élites económicas o culturales, desde una perspectiva pedagógica, la escuela es, por definición, un espacio y un tiempo que hacen posible que cualquiera pueda aprender cualquier cosa, presupuesto pedagógico básico que supone que “los seres humanos nacen sin destino (natural, social o cultural) y que deben dárselo por sí mismos” (Massshelein y Simons, 2018: 53). Por tanto, no hay a priori basados en habilidades naturales ni en identidades sociales o culturales. Cuando la experiencia de la escuela ofrece a los niños, niñas, adolescentes o jóvenes un tiempo y un espacio liberadores de preparación y de práctica, nuevos y diversos rumbos se abren para ellos.

Sostiene Martínez Boom (2009) que la escuela como lugar cerrado que lleva a obedecer –y que solo por esta condición educa–, ya no es posible ni viable. Comprender la construcción del tiempo y del espacio educativos como un proceso permite desnaturalizar las propias concepciones al “suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas” (Larrosa, 1995: 13), condición necesaria para ir más allá de lo ya conocido, habilitar la posibilidad de concebirlas de otro modo, alimentar un pensamiento utópico y no sólo “pensar el futuro en el presente sino también organizar el presente de manera

que permita actuar sobre ese futuro” (Pierre Furter, 1970, citado en Novoa, 2009: 199). La relación museos y escuela requiere revisar los conceptos de tiempo y espacio educativos de modo tal que permita habilitar la utopía de abrirse a otros horizontes formativos, otras experiencias pedagógicas, otros escenarios para la formación y el disfrute como modo de garantizar el pleno ejercicio de los derechos educativos y culturales. La utopía se sostiene en la posibilidad de compartir experiencias, interactuar con otros, reconocer sus culturas, desarrollar ricos y complejos pensamientos, sensibilidades y acciones que alienten una transformación social donde cada cual puede apropiarse, experimentar, conocer y disfrutar en pos de su desarrollo integral, que aspira a una vida más justa, solidaria, intensa y plena en sociedad. Escuelas y museos tienen mucho para aportar en esta dirección.

Experiencias educativas en el museo

En la última Conferencia General del Consejo Internacional de Museos (ICOM), celebrada en Kyoto en 2019, se reunieron más de tres mil profesionales de distintas partes del mundo para debatir y acordar una nueva definición de museo que esté más en sintonía con los tiempos que corren y que, a la vez, defina un horizonte compartido para estas instituciones. Lejos de ser un debate nimio, en las intervenciones de los y las participantes que opinaron sobre la nueva definición (la cual fue finalmente rechazada por la mayoría de los presentes) se pusieron en juego los valores, propósitos y metodologías que cada quien consideraba que deberían tener los museos para afrontar desafíos presentes y futuros. En la nueva definición propuesta, llama la atención que el término “educación”, que había sido incorporado en la década del sesenta por los miembros del ICOM, estuvo ausente, al menos de forma explícita. Según Maderbacher, se

consideró que esta palabra es limitante y representa “a ese museo omnisciente, que explica las maravillas y las artes del mundo desde lo alto de una torre de marfil a un público pasivo”. En su lugar, la nueva propuesta afirma que los museos “son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros”, cuya función es, entre otras, “interpretar” y “ampliar las comprensiones del mundo” (2020: s/n).

Es sabido que al nombrar se construyen realidades. Así, los debates que se dieron en Kyoto vuelven a poner sobre la mesa una de las cuestiones que ha sido abordada reiteradas veces por los gestores de los museos y quienes reflexionan sobre ellos: ¿de qué hablamos cuando hablamos de educación en los museos? Si prestamos atención a los nombres de las áreas que se ocupan del trabajo con visitantes en estas instituciones encontramos una gran variedad de formas de definir la tarea que llevan adelante: educación, mediación, acción cultural, servicio cultural y/o educativo, difusión, transmisión cultural y comunicación son algunas de ellas. Cada una responde a tradiciones históricas y geográficas distintas y supone una forma particular de comprender qué tipo de acciones se llevan a cabo desde dichas áreas, a quién/es están destinadas y cómo se desarrollan (Calvo, 2017).

Pese a que, desde una mirada reduccionista, se suele relacionar a la educación en museos con las visitas guiadas y los grupos escolares, la dimensión educativa de estas instituciones se expresa en un amplio abanico de acciones, como las exposiciones, las actividades públicas y las publicaciones. En este sentido, puede entenderse a la educación en estos espacios a partir del concepto de educación no formal, que se diferencia de la educación formal que se lleva adelante en las escuelas y de la educación informal que “acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales” (Trilla, 2013: 41), es decir, sin mediaciones pedagógicas. Tanto la educación no formal

como la educación formal son metódicas y persiguen objetivos definidos, pero la primera se distancia de la segunda al no darse dentro del sistema estructurado de enseñanza. Sin embargo, como en el caso de los museos escolares analizados en el primer apartado, los límites entre ambas son porosos. En términos de Asencio y Pol (2002), en los hechos, estas clasificaciones se vuelven permeables, en tanto pueden ponerse en práctica estrategias de la educación no formal o informal dentro del aula y encontrar, por fuera de ella, aspectos de la educación formal. Al mismo tiempo, es posible (y deseable) pensarlas de forma complementaria.

Teniendo esto en cuenta, la educación en los museos puede ser entendida, desde un marco más amplio, como aquella que garantiza condiciones para que las personas continúen educándose (Bezerra de Meneses, 2000). Se trata de una educación permanente y a lo largo de toda la vida, que se da en distintos ámbitos, a través de medios diversos y que ofrece herramientas a las personas para que tomen sus propias decisiones. Esta perspectiva se aleja de aquella que confunde a la educación con la escolarización y entiende que la visita al museo constituye un instante dentro de una larga trayectoria formativa, que se complementa con otros espacios en los cuales las personas construyen conocimientos. El concepto de transmisión cultural, entonces, resulta pertinente para definir la dimensión educativa de los museos, ya que permite pensarla como parte de un “proceso de construcción identitaria, que se desarrolla en múltiples espacios de socialización” (Calvo, 2017: 127). A la vez, deja ver que estos espacios sirven para mediar la cultura, contribuyen a la inscripción de los sujetos en una genealogía, refuerzan lazos sociales pero además habilitan a que quienes los visitan construyan con lo que reciben algo distinto.

En los museos, quienes están a cargo de la transmisión producen narrativas que buscan movilizar a los y las visitantes a partir de

un conjunto de objetos y discursos. Deciden qué mostrar, qué contar, cómo hacerlo y quiénes son los portavoces de esos relatos. Pero, en última instancia, son los y las visitantes quienes deciden qué hacer con esas narrativas a partir de sus propias experiencias, necesidades y expectativas. Es decir, la transmisión no es lineal y mecánica, sino una relación de ida y vuelta que se da entre los y las educadores/as de los museos y los públicos, mediados por las colecciones y por las múltiples temáticas vinculadas a ellas.

Pensar las acciones educativas en los museos desde la perspectiva de la transmisión cultural invita, además, a revisitarse la noción de experiencia. En términos de Larrosa (2006), la experiencia es aquello que “le pasa” al sujeto al ponerse en contacto con algo o alguien “otro” e implica una afectación subjetiva que lo transforma e imprime en él una huella. La experiencia implica la construcción de significados e involucra a las personas en todas sus dimensiones: incluye al pensamiento y la ideología pero también a los afectos y las emociones. En otras palabras, toda experiencia es singular y situada, en tanto los significados que construye cada persona son diversos y están vinculados tanto a su trayectoria personal como al entorno social e histórico en el que vive (Paganini, 2020).

Ahora bien, ¿cómo conceptualizar la experiencia en el museo? ¿Qué aspectos intervienen en las experiencias de los y las visitantes? En respuesta a estos interrogantes, los investigadores estadounidenses John Falk y Lynn Dierking (2000) propusieron hace varios años el “modelo de experiencia interactiva” o “modelo contextual de aprendizaje” que reconoce que la experiencia de los visitantes en los museos involucra tres contextos interdependientes: el contexto personal, que incluye las motivaciones, intereses e inquietudes personales de los visitantes; el contexto sociocultural, que implica a las personas con las que se realiza la visita (en pareja, en familia, con amigos, compañeros

de clase, etcétera.), los contactos con otros visitantes y con el personal del propio museo; y el contexto físico, que engloba tanto los aspectos arquitectónicos y expositivos e influyen durante el recorrido. Este modelo resulta valioso, en tanto pone en el centro a los visitantes y ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para analizar cómo perciben y comprenden lo que el museo propone, lo cual resulta crucial para organizar las acciones educativas.⁴

En relación con este acento puesto en la recepción, existe una mirada que sostiene que es deseable que los y las educadores/as trabajen para diseñar “experiencias memorables”, en el sentido en que inviten a quienes los visitan a poner en diálogo sus propias narrativas con las del museo (Alderoqui y Pedersoli, 2011). No obstante, cabe preguntarse si la experiencia puede ser “diseñada”. En tanto es subjetiva y contextualizada, son las personas quienes la conforman con otros, por tanto, no puede ser generada ni anticipada: “El diseño y creación de espacios, estrategias y herramientas no buscan que el público simplemente escuche a un experto sino que se escuche a sí mismo, reflexione, auto-comprenda el por qué observa, reflera y signifique de otra forma” (Rubiales, 2017: 11). Desde esta mirada, el rol de los y las educadores/as, más que el de diseñar experiencias, es facilitar que las personas interpreten su propia experiencia en el museo. Pero también, más allá de él, es decir, que puedan poner en riesgo sus prenociones, comprender su entorno y empoderarse como agentes transformadores del mismo. En tanto espacios que tienen que ver con la identidad, los museos son lugares potentes para que las personas

⁴ Es importante mencionar que en trabajos más recientes algunos investigadores señalan que, pese a su gran contribución para comprender los fenómenos educativos en ambientes informales, el modelo propuesto por Falk y Dierking no presta la atención necesaria a los conflictos que atraviesan las sociedades poscoloniales, como las relaciones de saber-poder, que influyen en la construcción de identidades y, por tanto, en la experiencia de la visita. Véase Hopper-Greenhill (2007) y ; Franco-Avellaneda (2013).

encuentren nuevos sentidos a su experiencia como actores históricos y sociales en un tiempo y un espacio determinados y permiten generar narrativas que ensanchan el horizonte de la experiencia individual y colectiva (Inieta, 2009).

Regresemos por un momento a la nueva definición propuesta por el ICOM –los museos son espacios “democratizadores, inclusivos y polifónicos”– para hacer algunas apreciaciones. En los últimos años, en diversos encuentros de trabajadores de museos y publicaciones sobre el tema, se habla de la polifonía como un horizonte a alcanzar o, mejor dicho, como un lugar a habitar. En su acepción musical, este término alude a un conjunto de sonidos simultáneos que, pese a que cada uno expresa su propia idea, forma con los demás un todo armónico. Al trasladar el concepto al campo de los museos, surgen algunos interrogantes: ¿es posible y/o deseable la armonía en los museos?, ¿cómo influyen los lugares de enunciación entre quienes dialogan en estas instituciones? En paralelo a la idea de polifonía, también viene ganando peso la noción del visitante como co-autor o “prosumidor”, para hacer referencia al diseño de exposiciones y programas participativos en los museos. Aunque estas expresiones marcan un posicionamiento respecto de la forma de concebir a los y las visitantes como productores y apuntan a democratizar el uso de la palabra (y de la acción) en estas instituciones, pueden ser problematizadas. Particularmente, en los museos de historia y ciencias sociales, en los cuales se trabajan temas sensibles y controversiales: ¿todos los discursos son igualmente válidos?, ¿cuál es la relación que se entreteje allí entre los y las educadores/as y el conocimiento científico?

Un buen punto de partida para abordar esta cuestión es la acepción bajtiniana de polifonía, en tanto invita a pensar a los museos como territorios –lugares atravesados por relaciones sociales, vividos,

dinámicos, en construcción, foco de prácticas y conquistas— en los cuales se negocian significados entre quienes los habitan. Este punto de vista enfatiza el carácter inherentemente beligerante de los museos, en los cuales los y las visitantes participan y producen conocimientos en diálogo con sus trabajadores, pero lo hacen desde distintos lugares de enunciación, revelando una trama de jerarquías y legitimidades disímiles. Indudablemente, la concepción del visitante como co-autor, es una aspiración democratizadora, pero ocluye que la relación entre éste y quienes producen una narrativa para la transmisión en los museos —curadores, educadores, científicos, diseñadores, etcétera— no es una relación indiferenciada y simétrica.

Teniendo en cuenta esto, dado que el diálogo sólo es posible con un otro, la tarea de los y las educadores/as en los museos se trata más del reconocimiento de que todas las personas traen saberes particulares y llegan con su propia agenda y expectativas. Esto implica reconocer la existencia de roles y funciones diferenciados, y también una reflexión atenta sobre la relación entre el saber científico y el saber pedagógico en los museos que evite caer en el romanticismo ingenuo que esquiva las tensiones inherentes a intercambios que se dan desde lugares de enunciación disimétricos y el relativismo radical de que “todas las opiniones son igualmente válidas”.⁵ En este marco, algunos de los principales desafíos a afrontar por quienes trabajan en las áreas educativas es cómo hacer para que todos los visitantes se sientan habilitados a participar, cómo abrir espacios de

⁵ A modo de ejemplo, en el marco de las visitas al Museo Etnográfico “Juan Bautista Ambrosetti”, algunos visitantes han afirmado, en ocasiones vehementemente, que “los mapuches son chilenos” o “que las razas existen”. Estas opiniones no solo carecen de fundamento científico, también tienen fuertes consecuencias políticas y éticas sobre las personas que sufren prácticas racistas y sobre las comunidades indígenas que están luchando por sus territorios.

escucha genuina, dar la palabra y dialogar con las interpretaciones divergentes.

Es sabido que los museos nunca fueron lugares neutrales. Desde sus orígenes, sus colecciones, las formas de exhibirlas y el tipo de vínculo que establecieron (o no) con las comunidades, estuvieron al servicio de ciertos intereses y formas de ver el mundo y, por supuesto, hoy también lo están. Incluso, aquellos museos que se presentan como descriptivos, miran y narran desde un lugar, más o menos explícito. Como sostiene Mario Chagas, los museos “...como resultado de las relaciones sociales, se constituyen como campos discursivos, centros de producción de conocimiento y como terreno político. En los museos se pone en juego la memoria, olvido, poder, resistencia, imaginación, poética y política, tanto para elaborar el pasado, como para inventar el futuro” (2009: 89). Los objetos y relatos que guardan no son transparentes, no hablan por sí mismos, sino que encierran múltiples capas de significados. En los museos se iluminan algunas de esas capas y se oscurecen otras, se amplifican ciertas voces y otras se silencian. Es por ello que, a la hora de pensar en la dimensión educativa de estos espacios es vital “desnaturalizar quien habla, en qué circunstancias, por quién y para quién” (Wilson, parafraseado en Padró y Hernández, 2001: 2). En otras palabras, evidenciar con los y las visitantes el modo en el que se construye conocimiento desde el museo y quiénes son los agentes que participaron y hoy participan de ese proceso, de modo tal que se puedan poner en discusión todos los discursos, desentrañar los pilares sobre los cuales se erigen y habilitar intercambios. Aprender cómo funcionan los museos, cómo se usan, cuál es su historia y qué ideas expresan es quizás la tarea primordial de las áreas educativas, no para que los y las visitantes conozcan el lenguaje museal *per se*, sino para que puedan vincular lo que hay allí con sus propias vidas, discutir las cuestiones que les preocupan y reflexionar críticamente sobre las mismas.

En una obra clásica sobre pedagogía en museos, Pastor Homs (2011) argumenta que el educador debe, en primer lugar, conocer a los públicos; en segundo lugar, saber cómo comunicarse con ellos y contar con conocimientos didácticos y, por último, sin que sea imprescindible, conocer la materia relacionada con el contenido del museo. De acuerdo a lo planteado hasta aquí, esta mirada presenta algunos puntos problemáticos. Ubicar a los y las visitantes en un lugar protagónico y diseñar acciones para que “les pasen” cosas en el museo –esto es, que logren “conmover su mundo interno” (Frigerio, 2017: 19)– no significa que no sea necesario tener un manejo sólido del saber disciplinar, más bien todo lo contrario. La educación en los museos requiere un conocimiento profundo de aquello que se quiere transmitir y, fundamentalmente, implica la producción de un conocimiento. Desde esta óptica, los educadores de museos son considerados como profesionales, “intelectuales transformativos” en términos de Giroux (1997), que investigan la práctica y se enfrentan al desafío de combinar la reflexión pedagógica, los conocimientos didácticos y los saberes disciplinares vinculados al contenido del propio museo (histórico, arqueológico, antropológico, artístico, entre otros). Son agentes centrales en la construcción de narrativas y discursos, y sostienen su trabajo en bases teóricas, metodológicas y técnicas. Su trabajo no se reduce a adaptar lo que los investigadores y curadores deciden exhibir para que los públicos lo entiendan. No transforman en fácil lo difícil, en simple lo complejo, en divertido e interesante lo aburrido y críptico, sino que producen un saber nuevo factible de ser transmitido mediante diversos dispositivos y aprehendido por los y las visitantes. Esto requiere una formación permanente de los educadores y, a la vez, que sean reconocidos por las otras áreas del museo pero, sobre todo, por el proyecto de gestión institucional en el cual despliegan sus prácticas.⁶

⁶ Actualmente, frente a la crisis económica producto de la pandemia del coronavirus,

Para pensar la cultura institucional en el museo y comprender sus prácticas, entre ellas, la educativa, Carla Padró (2003: 51) recupera el concepto de “cultura escolar”. Según esta autora, los roles dentro del museo, sus funciones y las acciones de quienes trabajan en él, están determinados por “una serie de valores, creencias y suposiciones que, generalmente, son tácitas y son consideradas por sus miembros como evidentes en sí mismas”. En este sentido, distingue tres culturas institucionales diferentes:⁷ la primera, ligada a la museología tradicional, entiende que el museo es un lugar del “saber disciplinario en mayúsculas y de alta cultura”, prioriza las funciones de adquisición, conservación e investigación, establece relaciones jerárquicas entre sus áreas de trabajo y ubica a los visitantes en un lugar pasivo; la segunda, considera que el museo es “un lugar de democratización del saber disciplinario” y lo concibe como un medio de comunicación cuya función principal es atraer a la mayor cantidad de visitantes, concebidos como consumidores, clientes o usuarios, y a los educadores como difusores culturales o divulgadores científicos, cuya función es atraer nuevas audiencias a través de hacer público y accesible el conocimiento que se produce en la academia. Por último, la tercera cultura institucional, a la cual adscribe la autora y denomina “museología crítica”, piensa al museo como un “lugar de duda, de pregunta, de controversia y de fomentar lecturas desde múltiples fuentes”, en otros términos, como una zona de conflicto o intercambios donde el

muchos museos en distintas partes del mundo optaron por reducir sus equipos educativos o desvincular a sus trabajadores. Esta situación particular, señalada por el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) del ICOM, es una expresión de otra más general: gran parte de los educadores de museos se encuentran en una situación laboral precaria, caracterizada por el empleo independiente, el trabajo estacional y los contratos de corta duración.

⁷ Es importante aclarar que esta clasificación opera como un instrumento conceptual, que busca facilitar la comprensión de distintos modos de entender a las prácticas en los museos. Como señala la autora: “Cada tendencia no es hermética, sino que puede solaparse, puede ser contestada, negociada o resistida, puesto que en todas se producen y se intercambian valores y significados en tensión” (Padró, 2003: 52).

saber se negocia entre los profesionales del museo y los visitantes. Desde este prisma, “el conocimiento es contextualizado, situado y posicionado” y los educadores son trabajadores culturales que construyen y ofrecen una narrativa específica, pero que, a la vez, habilitan una conversación cultural entre múltiples voces. Asimismo, esta concepción de los museos como “zonas de contacto” (Clifford, 1999), privilegia el trabajo interdisciplinario, desarrolla una organización flexible y colaborativa entre las diversas áreas que los conforman y reconoce una relación dialógica entre teoría y práctica. De esta manera, sostenidos por las decisiones políticas de las instituciones donde se desempeñan, los educadores tienen un lugar central y desarrollan una tarea sumamente compleja, que implica una vasta formación disciplinar y pedagógica para atender a las múltiples variables que están involucradas en el diseño e implementación de acciones para públicos heterogéneos y cambiantes.

El desarrollo de acciones para públicos: cuerpo de conocimientos de la educación en museos

Luego de las reflexiones propuestas, a modo de cierre, en las líneas que siguen se ofrecen algunos criterios generales para desarrollar prácticas educativas en el museo. En lugar de dar prescripciones, se intentará poner a disposición un marco interpretativo y sugerencias que permitan organizar y dar soporte a la acción.

El plan museológico como herramienta para el diseño de las acciones educativas

En sintonía con lo que plantea Padró, una de las primeras cuestiones a considerar a la hora de planificar acciones para públicos es tener

un conocimiento claro de los propósitos de la institución en la que se desarrollan las prácticas, esto es, su plan museológico. Como herramienta de planificación global e integradora, el plan museológico plantea objetivos a corto, mediano y largo plazo, define prioridades y organiza el trabajo de las distintas áreas y equipos de trabajo. A su vez, articula los distintos programas –entre ellos, los educativos y culturales– que se concretan en distintos proyectos y/o actividades.⁸

El plan museológico define un posicionamiento institucional que condiciona y encuadra el desarrollo de las prácticas educativas, en tanto construye al “otro” visitante, propone una forma de dialogar con el territorio y decide cuál es el patrimonio que guarda y exhibe (y al servicio de quién está). Todas estas cuestiones influyen, de modo concreto, en el trabajo cotidiano de las áreas del museo y en el modo de interacción entre ellas.

A veces ocurre que dicho plan no es lo suficientemente conocido o discutido por sus trabajadores. Esto suele traducirse en una falta de correspondencia entre los objetivos generales de la institución y los programas públicos, y en una desarticulación entre los equipos de trabajo. Pese a que las puertas de entrada al diseño de las acciones educativas en los museos pueden ser diversas y responder a distintos disparadores,⁹ la existencia de una coherencia entre el plan museológico y los programas educativos facilita su implementación. Es por

⁸ Para profundizar en las diferencias entre plan museológico, programas y proyectos véase: Subdirección General de Museos Estatales del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España (2010).

⁹ O’Neill y Dufresne-Tassé (2012) destacan, entre los elementos que desencadenan la elaboración de un programa educativo y cultural, los siguientes: una solicitud específica, la respuesta a una prescripción (por ejemplo, de alguna autoridad gubernamental), la respuesta a una presión o problemática de la comunidad, la observación del terreno, la intuición personal, las ideas que circulan y los resultados de investigaciones antiguas y recientes.

ello que es necesario que los educadores conozcan la historia de su propia institución, que participen del estudio e investigación de sus colecciones y que cuenten con espacios de formación permanente e interdisciplinaria en los que puedan discutir desde distintos roles, pero en una relación horizontal, con sus colegas. Pensar a las áreas –de investigación, conservación, curaduría, museografía, educación, archivo, entre otras- como compartimentos estancos significa no solo negar el carácter mismo de los museos como instituciones cuyas funciones están íntimamente ligadas, sino también, en términos prácticos, obstaculizar la concreción de sus objetivos.

Por ello, al momento de diseñar actividades desde las áreas educativas resulta valioso conocer si existen antecedentes similares en la propia institución (y en otras también, por supuesto) que resulten útiles para anticipar obstáculos, pero también para identificar fortalezas que puedan resultar inspiradoras. Al mismo tiempo, tener en claro las condiciones institucionales en las que se va a desarrollar la propuesta: dentro de qué programa se inserta, cómo se relaciona con otras actividades dentro del mismo programa y con otros proyectos dentro del museo como totalidad.

Un museo para todos y cada uno

¿Quiénes son los visitantes?, ¿Cuáles son sus representaciones, trayectorias y expectativas?, ¿Qué barreras físicas, materiales y simbólicas se les presentan en el museo?, ¿Cómo se construye, desde el museo, al “otro visitante”? ¿De qué se lo considera capaz? Estos interrogantes están profundamente ligados a los ejes nodales que orientan el diseño de cualquier proyecto pedagógico: *qué, por qué, para qué, para quién, cómo y con qué*. Además, en un juego de espejos, al pensar al “otro visitante”, los museos se piensan a sí mismos: ¿a quiénes dejan de

lado?, ¿qué diversidades los incomodan?, ¿podrían aceptarlas?, ¿cómo los modifican y ponen en riesgo los y las visitantes?

Además de las herramientas de los estudios de público (que a veces no resultan del todo accesibles a las instituciones o presentan algunas limitaciones metodológicas¹⁰) para conocer quiénes visitan los museos –y también quiénes no lo hacen– abundan las investigaciones antropológicas, históricas, sociológicas y pedagógicas que abordan las culturas infantiles, juveniles, familiares, escolares, entre otras. Un estudio atento de estas producciones contribuye a reflexionar sobre los grandes supuestos que subyacen en las formas en las que socialmente se mira a estos colectivos. Cuanto más en profundidad se conozcan sus necesidades, cuáles son sus opciones culturales, las características de sus espacios de socialización y participación y la naturaleza de sus vínculos, se estará en mejores condiciones de ofrecerles algo que los interpele. En este sentido, pueden plantearse algunas preguntas relevantes para orientar la tarea de las áreas educativas: ¿qué ideas tienen los visitantes acerca de la institución museo?, ¿visitaron antes alguno?, ¿en qué ocasión(es)?, ¿en qué contexto realizan la visita?, ¿cuáles son sus pensamientos, saberes y emociones acerca de las colecciones y de los temas que se derivan de ellas?

Asimismo, la definición del sujeto visitante está íntimamente ligada a la accesibilidad. Como señala Verónica Stáffora: “Pensar la

¹⁰ Como señala Schmilchuk, si bien existen en la actualidad numerosas y valiosas experiencias de estudios de público, la mayoría de ellas son investigaciones cuantitativas que responden a inquietudes mercadotécnicas que conciben al museo como empresa cultural. En sus propios términos, “Rara vez se pone el acento en el sujeto visitante, en los tipos de experiencias que construye en su visita, en las manifestaciones del placer o de la mirada estética o la comprensión histórica, menos aún en conocer los factores de desigualdad social, económica y cultural que mantienen alejada de los museos a la mayor parte de la población. El tema de los no públicos se aborda poco y sólo de manera cuantitativa, precisamente por las motivaciones inmediatistas de la mayoría de los estudios” (2012:24).

accesibilidad desde una perspectiva de derechos supone desnaturalizar el espacio y las prácticas del museo para reconocer las barreras existentes para la participación de públicos diversos. Es decir, repensar el museo por fuera de los modos habituales de concebir las exhibiciones y a sus visitantes” (en prensa). En otras palabras, considerar las barreras físicas, cognitivas y actitudinales que se les presentan a los y las visitantes, significa trabajar para garantizar el derecho de todas las personas de participar del mundo cultural y superar los modos tradicionales a través de los cuales los museos se configuraron como espacios de élite y legitimadores de las desigualdades sociales. Esto se traduce en la creación de entornos atractivos y acogedores (desde la recepción, pasando por las exposiciones, hasta los espacios de descanso), en un trabajo fino sobre el lenguaje que trascienda al mundo académico y especializado y en la creación de dispositivos que contemplen distintos estilos y modos de conocer (leer, escuchar, mirar, manipular, interactuar con otros). Se trata de poner en cuestión el carácter universal del diseño de las exposiciones y de las actividades educativas, para atender a visitantes diversos –en relación con sus orígenes étnicos y/o socioeconómicos, sus identidades de género, sus edades, sus trayectorias educativas, sus capacidades físicas, sus elecciones políticas y sus creencias religiosas, entre otros– y generar opciones variadas de disfrute y aprendizaje. Esto puede lograrse no sólo haciendo adaptaciones arquitectónicas y de mobiliario, sino también al trabajar con distintos tipos de información, al incluir textos en varios idiomas y formatos, al producir consignas que apunten a poner en juego distintas habilidades, al diseñar recursos multisensoriales, al pensar en actividades que impliquen poner el cuerpo y/o la producción por parte de los y las visitantes, entre otras posibles. Pero, sobre todo, convocar a los distintos colectivos que se pretende incluir para trabajar *con* ellos, y no sólo *para* ellos. Es muy difícil que las personas se apropien de lo que el museo les propone si este no tiene en cuenta sus conocimientos y aquello que

desean y necesitan. Este trabajo en conjunto puede llevar a que el museo trascienda las paredes de su edificio y desarrolle acciones en distintos territorios, poniéndose a disposición de las comunidades en escenarios cambiantes.

Asimismo, en el marco de la gran conversión digital signada por el crecimiento sostenido del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, los museos tienen la oportunidad de ampliar y profundizar el trabajo con públicos diversos, ya sea a partir de la visita virtual, que permite acceder al museo a cualquier hora y desde cualquier lugar, como a través de las plataformas y herramientas de la web 2.0, como la realidad aumentada, la recreación envolvente, los recorridos 3D, los dispositivos multimedia, las aplicaciones móviles, las redes sociales, entre otros. Estos recursos habilitan nuevas formas de contextualizar las colecciones y de interactuar con los y las visitantes hasta hace poco impensadas. Al mismo tiempo, suponen nuevas estrategias de comunicación de ideas, narraciones, temas, discursos e ideologías (García Córdova, 2014) que desafían a los museos a repensar sus prácticas.

En el presente, existe una enorme variedad de museos virtuales que podrían clasificarse siguiendo distintos criterios. A continuación, compartimos una clasificación elaborada por Moraes do Nascimento (2010: 18-19), que resulta especialmente interesante, en tanto hace foco en la función educativa de estos espacios:

- » Museo folleto: es un sitio web que contiene la información básica sobre el museo, los tipos de colección y las exposiciones temporales que se pueden encontrar en una visita “cara a cara” a la sede física;
- » Museo de contenidos: es un sitio web que presenta las colecciones y exposiciones del museo e invita al visitante a explorarlas en

línea. Los contenidos se presentan de acuerdo con la clasificación de los objetos, de una manera que generalmente es idéntica a las colecciones que se muestran en la realidad. Dado que su objetivo se ciñe a mostrar lo más fielmente posible la colección del museo físico, los contenidos didácticos no se destacan;

- » Museo de aprendizaje: es un sitio web que ofrece a los visitantes virtuales diferentes formas de acceder a las colecciones, por ejemplo, según su edad, conocimiento previo o estilo de aprendizaje. Por lo tanto, la información se presenta de una manera más orientada al contexto que por los objetos mismos y se resaltan las posibles características didácticas de las colecciones y exposiciones. El propósito de un museo de aprendizaje es hacer que el/la visitante vuelva a visitar y establecer una relación personal con la exposición y la colección virtual. En este sentido, en esta denominación se pone de relieve el propósito de que los visitantes aprendan durante la visita;
- » Museo virtual (algunos autores lo llaman “museo digital”): es aquel que proporciona no solo información sobre las colecciones del museo físico, sino que también vincula colecciones digitales. Sus exposiciones digitales no tienen existencia en el mundo real.

Esta categorización invita además a revisar las perspectivas clásicas sobre los museos y sus formas de trabajo con los y las visitantes. Por ejemplo, es posible encontrar características de los “museos folleto”, de los “museos de contenidos” o de los “museos de aprendizaje” también en la presencialidad, en tanto cada uno de ellos propone distintos niveles de participación e interactividad. Aquello que los define, en última instancia, es si habilitan una democratización del patrimonio y la perspectiva desde la cual construyen al “otro visitante”.

El sentido de la planificación: estrategias y

materiales educativos

Paralelamente a la definición de los destinatarios de las propuestas educativas, surge una reflexión acerca del *por qué* y el *para qué* de las mismas, dicho de otro modo, una reflexión sobre el sentido. Esto deriva en la selección de los contenidos a desarrollar, en el diseño de estrategias eficaces para abordarlos, en la organización de una secuencia de acciones y en la producción de los recursos para concretarlas. Todos estos, elementos nodales del proceso de planificación.

Alcanzar la definición de un recorte no es tarea sencilla. Como todo trabajo de abstracción, implica tener un conocimiento amplio y profundo de la bibliografía existente sobre las colecciones, las temáticas a abordar y consultar múltiples fuentes de información como las que aportan otras instituciones, especialistas, y/o personas de distintos colectivos sociales. Este trabajo implica la adopción de un marco teórico conceptual, más o menos explícito, y dejar cosas de lado. Como se ha señalado, la visita al museo es un acontecimiento dentro de un conjunto de otras experiencias formativas. Así como los museos no pueden explicarlo todo, sus visitantes tampoco buscan resolver todas sus inquietudes allí. Permanecen en el museo, a lo sumo, algunas horas y llegan con expectativas diversas: buscar información, acercarse al pasado de forma más vivida, descubrir cosas nuevas, intercambiar perspectivas con otras personas acerca de temas que les interesan, contemplar obras de arte u objetos o pasar un momento distendido y agradable. En este sentido, definir un recorte implica siempre seleccionar entre un conjunto de opciones posibles y descartar otras. En tanto estas decisiones se toman desde un posicionamiento que es tanto institucional como personal, definir qué se enseña en el museo siempre es un acto político y, como tal, no está exento de discusiones y tensiones. A modo de ejemplo: ¿cómo narrar la “conquista del desierto” desde un museo de antropología

cuyas colecciones son fruto del colonialismo?, ¿Cómo dar a conocer la experiencia de las mujeres en los museos de historia donde suelen predominar las armas y los retratos de los “grandes hombres de la patria”? ¿De qué manera contar experiencias regionales en un museo nacional? En tanto los museos son lugares de representación por excelencia, ¿qué fuentes se eligen para contar historias allí? ¿Qué se espera que los y las visitantes conozcan acerca de esas historias?

Existe un amplio abanico de actividades, complementarias a las exposiciones –y otras que pueden desarrollarse más allá de éstas– para lograr estos propósitos: visitas guiadas, talleres, propuestas de recorrido autónomo en sala, conferencias, conversatorios, jornadas, espectáculos, proyecciones, cursos, actividades fuera del museo, entre muchas otras. Asimismo, en cada una de ellas se despliegan estrategias variadas de acuerdo al tipo de reflexiones y acciones que se busca promover: exposiciones dialogadas, debates, juegos, narración, dramatización, juego de roles, búsqueda autónoma, experimentación, producción individual y grupal, etcétera.

Las posibilidades son múltiples y todas requieren de una planificación que opere como “guion conjetural” de lo que se espera que ocurra con los y las visitantes, que anticipe intervenciones y situaciones, y sirva de sostén para la práctica de los educadores. La escritura de la planificación en las áreas educativas de los museos a veces resulta dificultosa, debido a la urgencia de la demanda. No obstante, es necesaria, ya que poner en palabras permite pensar, organizar las ideas, volver sobre lo escrito, y compartir fundamentos y decisiones con otros colegas del museo. A su vez, posibilita un registro sistemático de las acciones llevadas a cabo por las áreas educativas, fundamental para una reflexión sobre la práctica y para la toma de decisiones.

Por otra parte, en tanto la forma es inescindible del contenido, la definición del recorte y el diseño de una secuencia de acciones suponen también una toma de decisiones respecto de los recursos a utilizar. Según qué representaciones y conceptos se quieran poner en discusión y qué estrategias se desarrollen para abrir espacios de escucha para que dichas representaciones emerjan, se elegirán ciertos objetos y recorridos por las exposiciones y se seleccionarán materiales que habiliten distintos modos de conocer: imágenes, reproducciones de obras y objetos, documentos, textos poéticos o narrativos, mapas, valijas o maletas, audios, videos, líneas de tiempo, pizarras, hojas de ruta u hojas de exploración, entre muchos otros posibles. Estos materiales pueden usarse dentro o fuera del espacio del museo, de forma complementaria o independiente a las exposiciones y tienen una función facilitadora (Benavidez Carmona, 2013), ya que refuerzan las acciones de los educadores, invitan al diálogo, a la participación, motivan interés, sensibilizan, provocan, plantean problemas a resolver y estimulan la imaginación y la creatividad.

Finalmente, la planificación requiere de una anticipación de las formas de uso del tiempo y del espacio, de los medios necesarios y de las propuestas e intervenciones que asumirán los trabajadores del museo durante las actividades. No obstante, es importante considerar que estas definiciones sean flexibles y permitan hacer ajustes y modificaciones sobre la marcha. Suele ocurrir que, con el paso del tiempo, las acciones educativas toman nuevos rumbos y se resignifican a partir de su implementación. En este sentido, resulta de suma utilidad llevar adelante un registro de lo que ocurre durante el desarrollo de las actividades. Documentar las preguntas que circulan y los comportamientos de los y las visitantes (sus modos de transitar por el espacio, sus interacciones y aquello que les llama la atención) no solo permite evaluar la concreción de los objetivos de la planificación, también mejorar y crear acciones futuras.

| Bibliografía

- » *Álbum Escolar de Misiones – Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina*, 1816 -9 de julio-1916 (1916). Buenos Aires: Ediciones Maucci.
- » Alemandri, P. (1942). "Raúl B. Díaz", *El Monitor de la Educación Común*, Año VXII, N° 838-840, pp. 8-34.
- » Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- » Asencio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- » Bezerra de Meneses, U. (2000). "Educação e museus: sedução, riscos e ilusões", *Ciência e Letras*, N° 27, pp. 91- 101.
- » Benavides Carmona, I. A. (2013). *Doce ensayos sobre materiales didácticos en el Museo Nacional*. Trabajo final presentado para optar al título de Magíster en Museología y Gestión del Patrimonio, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Bogotá.
- » Calvo, S. (2017). "Ordenar los legados para situar el futuro. Orientaciones para las prácticas de transmisión cultural". En Reca, M. M. y Bialogorski, M. (comps.). *Museos y visitantes: Ensayos sobre estudios de público en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Consejo Internacional de Museos.
- » Castro Siman, L. M y Miranda, S. R. (2017). *Patrimonio no [Plural]. Educação, cidade e mediações*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- » Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- » Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en educación*. Barcelona: Octaedro.
- » Chagas, M. (2009). "Los museos en el marco de la crisis". *Museos.es*,

Revista de la Subdirección General de Museos Estatales, N°. 5-6, pp. 86-101. (Consultado en línea en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6c043069-2c90-4f9a-a615-e012760bc266/mario-chagas.pdf>, 10-11-2020)

- » Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.
- » Díaz, R. (1906). "La educación en los Territorios Nacionales". *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVI, N°, 401, pp- 588-649.
- » Díaz, R. (1916). "La educación en los Territorios Nacionales", en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIV, N° 524, pp. 91-117.
- » Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Dussel, I y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- » Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- » Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- » Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- » Fiorucci, F. (2015). "Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916)", *Anuario Historia de la Educación* 2015, Vol. 16, N° 2, pp. 82-92.
- » Franco-Avellaneda, M. (2013). "Educación en museos: artefactos, conocimiento y sociedad". En Aguirre Ríos, C. (ed.) *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento*. Medellín: Sello Explora-Parque Explora.
- » Frigerio, G. (2017). "Los avatares de la transmisión". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- » García Córdova, G. (2014). *Repensando el Museo Virtual: La creación de museos virtuales comunitarios*. Tesis de Maestría. Ciudad de México: Uni-

versidad Nacional Autónoma de México.

- » Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- » Hooper-Greenhil, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Nueva York: Routledge.
- » Iniesta, M. (2009). "Patrimonio, ágora, ciudadanía. Lugares para negociar memorias productivas". En Vinyes, R. (ed.). *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- » Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- » Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, N° 19, pp. 87-112.
- » Larrosa, J. (2018) (ed.). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Maderbacher, W. (2020). "Educación y aprendizaje en los museos: ¿las profesiones olvidadas?". *ICOM Voices* (Consultado en línea en: <https://icom.museum/es/news/educacion-y-aprendizaje-en-los-museos-las-profesiones-olvidadas/>, 10-11-2020).
- » Martínez Boom, A. (2009). "La educación en América Latina: un horizonte complejo", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 49: Educación: Futuro en construcción, pp. 163-179. (Consultado en línea en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/678>, 10-02-2021).
- » Masschelein, J. y Simons, M. (2018). "La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora?". En Larrosa Bondia, J., *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Moraes do Nascimento, T. C. (2010). "Museus Virtuais de Ciências: Historicizando o Conceito de Museu, Popularização da Ciência e Inclusão Digital", *Revista Museu Virtual*, Vol. 1, N°1, pp. 12-24.
- » Nóvoa, A. (2009). "Educación 2021: para una historia del futuro", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, pp. 181-199.
- » Nóvoa, A. (2017). "Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento". *Educação, Sociedade & Culturas*, N° 51, pp. 13-31.

- » O'Neill, M-C. y Dufresne-Tassé, C. (2012). "Buenas prácticas´ o proyecto ejemplar. Programas de educación y de acción cultural. Describir, analizar y evaluar una realización." ICOM-CECA. (Consultado en línea en: http://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2020/01/ESPAGNOL_2019_BP_tool_2016.pdf, 06-07-2020).
- » Padró, C. y Hernández, F. (2001). "¿Cómo pueden los educadores y educadoras facilitar políticas interpretativas más allá de la conservación del patrimonio?". Ponencia presentada en el *I Congreso Ibérico de Educación Artística*, Maia, Portugal. (Consultado en línea en: <https://praktikarte.files.wordpress.com/2013/04/educadoras-y-educadores.pdf>, 10-11-2020).
- » Padró, C. (2003). "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio". En Llorente, J. P. (dir.); Almazán, D. (coord.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- » Paganini, M. (2020). *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE "Olimpo" (2015-2017)*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- » Pastor Homs, I. (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- » Perez Gollán, J.; Dujovne, M. (1988). *Museo etnográfico: funciones, diagnóstico y propuestas*. Mimeo.
- » Podgorny, I. y Lopes, M. M. (2013). "Trayectorias y desafíos de la historiografía de los museos de historia natural en América Del Sur", *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, Vol.21, N°1, pp. 15-25. (Consultado en línea en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142013000100003, 10-02-2021).
- » Puelles Benítez, M. De (2002). "Escolaridad obligatoria, comprensividad y atención a la diversidad". En Álvarez Rodríguez, J., Casares García, P. y Luengo Navas, J. (coords.), *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Osuna.
- » Puentes, J. (2014). *Escuela y naturaleza. Los espacios para la enseñanza*

escolar de Richard Neutra. Tesis para optar al título de Magister en Arquitectura. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

- » Quintana Cabanas, J. M. (2003). "Introducción". En Pestalozzi, J. *El canto del cisne* [1826]. Barcelona: Laertes.
- » Rubiales, R. (2017). "Retóricas de museo, notas museológicas sobre aprendizaje, significado y experiencia". Conferencia inaugural del *VII Congreso de Educación, museos y patrimonio "Decir lo Indecible"*, La Ligua, Región de Valparaíso, 6 y 7 de noviembre de 2017. CECA Chile.
- » Ruiz Berrio, J. (1998). "Introducción". En Ruiz Berrio, J., Martínez Navarro, A., García Fraile, J. A. y Rabazas, T. (eds.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion.
- » Saldarriaga Vélez, O. (1998). "La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1945-1930". En Ruiz Berrio, J., Martínez Navarro, A., García Fraile, J. A. y Rabazas, T. (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion.
- » Stáffora, V. (en prensa). "Materialidad, diálogo y conflicto: preguntas sobre accesibilidad en un museo de antropología". Ponencia presentada en el *6º Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio*, São Paulo, noviembre de 2019.
- » Schmilchuk, G. (2012). "Públicos de museos, agentes de consumo y sujetos de experiencia", *Alteridades*, Vol. 22, N° 44, pp. 23-40. (Consultado en línea en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172012000200003&lng=es&tlng=es, 20 de diciembre de 2020).
- » Subdirección General de Museos Estatales del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España (2010). "Criterios para la elaboración del Plan Museológico" (Consultado en línea en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/pm/pm/anexos.html>, 20 de diciembre de 2020).
- » Tarragó, M. y Calvo, S. (2019). "La representación del pasado en un museo de antropología. Experiencias en la República Argentina". *Revista del Museo de La Plata* 2019, Vol. 4, N° 1 (enero-junio): pp. 209-250. (Consultado en línea en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/78112/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 10, 02,2021)

- » Teobaldo, M. E. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la FFyH.
- » Trilla, J. (2013). "La educación no formal". En Morales, M. (comp.). *Educación no formal: Lugar de conocimientos. Selección de textos*. Uruguay: Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. (Consultado en línea en: http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/59/2/Educacion_No_Formal-Seleccion_de_textos.pdf, 10-11-2020).
- » Varela, J y Alvarez-Uría (1979). F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- » Viñao Frago, A. (1993-1994). "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la educación*, N° 12/13, pp. 17-74.
- » Viñao Frago, A. (1994). "Tiempo, historia y educación", *Revista Complutense de Educación*, año 5, N° 2, pp. 9-45.
- » Viñao Frago, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y el trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel.
- » Zaidenweg, C. (2016). *Amar la patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la acción argentinizadora en el sur*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Visita a un sentimiento nacional. El Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur

Federico Lorenz¹

Qué impertinente era el mundo
fuera de su patria portátil.

Pablo De Santis, *Hotel Acantilado*.

El monte Ararat

El Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur (en adelante MMIAS) fue inaugurado el 10 de junio de 2014 por la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner. El día no era azaroso: en esa fecha, pero de 1829, el gobierno de Buenos Aires había designado a Luis Vernet Comandante Político y Militar de las Islas Malvinas. Dicho archipiélago fue ocupado por la fuerza por los británicos en 1833, y la Argentina y el Reino Unido sostienen una disputa diplomática desde entonces.

¹ Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” (FFyL – UBA/ CONICET). federicoglorenz@gmail.com

El MMIAS es un museo dedicado a una cuestión sensible a la sociedad argentina, tanto por la construcción de una “causa nacional” en torno a la recuperación del archipiélago durante décadas como porque en 1982 hubo una guerra producida por el desembarco de una fuerza militar argentina, y la consiguiente respuesta británica. Producida en el contexto de una dictadura militar, la derrota en ese enfrentamiento no hizo más que volver más amargas y complejas las discusiones acerca del archipiélago: no solo por el adverso impacto diplomático que tuvo, sino porque dividió las aguas en torno a las formas en las que se caracteriza la guerra, ya sea como “gesta” o “aventura” (Lorenz, 2012).

Desde su inauguración, el Museo tuvo cuatro directores: Jorge Giles (durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner), quien esto escribe (durante la presidencia de Mauricio Macri), Gustavo Álvarez (ídem) y Edgardo Esteban (designado bajo la presidencia de Alberto Fernández, aún a cargo).² El Museo está emplazado en un predio significativo para las luchas por la memoria acerca del pasado reciente argentino, ya que allí funcionó un centro clandestino de detención y exterminio, y luego de su “recuperación”, en 2004, gradualmente se pobló de instituciones vinculadas a los derechos humanos. Esto también incide en su cotidianeidad, puesto que su inauguración fue inscripta dentro de las disputas “kirchnerismo – antikirchnerismo”.

Sin embargo, este trabajo, que versa sobre un museo nacional dedicado a un archipiélago irredento ubicado en el Atlántico Sur, comienza con una referencia a un monte asiático. Durante una charla que dimos en el Museo, en 2017, el especialista en relaciones internacionales Khatchik Der Ghougassian llamó la atención de los que lo

² Vale señalar que el único de los cuatro cargos concursados fue el que yo ocupé, entre 2016 y 2018.

escuchábamos con una hermosa y provocativa comparación: dijo que las Malvinas eran para los argentinos como el Monte Ararat para los armenios. El monte es un poderoso vehículo de memoria, una condensación de lo que “Armenia” significa en términos de construcción identitaria y pertenencia nacional. Recordé de inmediato la película de Atom Egoyan que lleva el nombre del monte, *Ararat*. Es la historia de un director de cine, sobreviviente del genocidio armenio a manos de los turcos, y del rodaje de una película sobre esos sucesos, tomando como eje la vida del pintor Arsijle Gorky. Pero es también una historia de la transmisión entre generaciones, a partir de la historia de uno de sus jóvenes productores, una historiadora del arte especialista en la vida del pintor. El director la contrata como asesora para el guion histórico de la película.

En un momento del film se produce un intercambio entre ellos. Mientras el director y la especialista recorren los decorados preparados para filmar algunas escenas del sitio de Van (1915)³ protagonizan un contrapunto. Discuten ante el decorado. Allí está representada la inconfundible silueta del monte sagrado de los armenios. Dice el director:

—Monte Ararat. Cuando era niño, mi madre siempre me decía que era nuestro, aunque estaba tan lejos. Yo soñaba con acercarme para que perteneciera al que yo era, al que llegué a ser. (...). Todo lo que se ve se basa en lo que mi madre me contó...

Pero mientras hablaba, se dio cuenta de que la especialista se ponía seria:

³ Entre abril y mayo de 1915, los armenios resistieron en esa ciudad a las tropas otomanas, tras alzarse contra las tropas de ese Imperio que exterminaban a la población armenia.

—¿Qué pasa? –preguntó.

—El Monte Ararat no se ve desde Van.

—Sí, pero pensé que sería importante.

—¡Pero no es verdad!

—Es verdadero en espíritu.

De la misma manera, historia (en tanto disciplina crítica) y ficción orientadora entran en conflicto cuando nos aproximamos al terreno proceloso de “Malvinas”.⁴ Esto no está señalado para relativizar los derechos argentinos sobre las islas, sino para analizar de qué formas el peso de la causa nacional en nuestra cultura y nuestra política nos limita a la hora de pensar el conflicto y las situaciones para resolverlo favorables para nuestro país, así como nuestro lugar en un espacio más amplio, el Atlántico Sur.

La materialización de un sentimiento nacional

El Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur es un edificio imponente y de moderna factura visible desde la Avenida Lugones, en la zona Norte de la Ciudad de Buenos Aires. Bajo la consigna “Paz, Memoria y Soberanía”, el museo “expresa la memoria colectiva del pueblo argentino sobre nuestras Islas Malvinas e Islas del Atlántico Sur”.⁵ Se trata de un sitio que tiene tanto de “museo” como de “memorial”. Es el primer

⁴ Como ha señalado Rosana Guber (2001), esta polisemia básica superpone la evocación de la guerra de 1982 con la “causa nacional”, la recuperación del territorio usurpado.

⁵ Material de difusión. Archivo del autor.

museo que podríamos llamar integral sobre Malvinas inaugurado en la Argentina, aunque no sobre la guerra: el Museo Nacional de Malvinas (Oliva, Córdoba) data de 1995, mientras que el del Soldado de Malvinas (Rawson, Chubut) funciona desde 2008. Pero el MMIAS materializa el relato estatal sobre la cuestión Malvinas. En ocasión de su inauguración su primer director, Jorge Giles, lo definió como “el domicilio de la patria”. Para su construcción, el gobierno de Cristina Fernández, a través del Secretario de Medios Tristán Bauer, puso los recursos de Canal Encuentro, la TV Pública y el Ministerio de Educación para la realización de la muestra permanente, de cuyo guion el primer director fue autor. Esa disponibilidad de recursos, es imprescindible acotar, se cortó abruptamente con el cambio de gobierno en 2015. También, el flujo multitudinario de visitas garantizado por programas educativos de distintas áreas estatales y educativas. Si vale señalar esto es porque el Museo Malvinas, en tanto se basa fuertemente en el despliegue tecnológico y audiovisual, requiere de muchos recursos para su mantenimiento y eventual renovación. A casi siete años de su inauguración, salvo algunas modificaciones menores y el cierre de la Sala PakaPaka por problemas de funcionamiento e insumos, tanto la muestra permanente como el guion son, básicamente, los de su fundación.⁶ El Museo cuenta con un numeroso cuerpo de guías que son los que organizan el recorrido a partir de la historización del reclamo. Con el tiempo, incorporaron otras funciones.⁷

⁶ No me ocuparé aquí de lo que literalmente fue la supervivencia del Museo durante el tiempo que me tocó gestionarlo, porque no es el objeto central del trabajo. Basta decir que los intentos de modificar algunos aspectos del guion que aquí señalo como problemáticos fueron enfrentados por el personal del mismo a partir de la noción de “resistencia al macrismo”; mientras que, desde el punto de vista de las autoridades nacionales para algunos, el Museo era un símbolo de la gestión anterior que había que dismantelar, motivo por el cual en la práctica el Museo prácticamente no recibió recursos con excepción del salario de los empleados. Cabe acotar también que la mala situación presupuestaria de los museos es crónica en la Argentina.

⁷ Según testimonios de algunos de ellos, los mecanismos para ingresar al Museo fueron distintos pero las redes políticas desempeñaron un papel clave. Antes de la

El Museo es atractivo, con un diseño moderno que apuesta a la emoción y al espectáculo a través de la combinación de tecnologías y algunos objetos de valor histórico. Desde su interior, desde un puente que da a una pared vidriada, se contempla una escultura en chapa de un barco que recuerda la silueta del *ARA Belgrano*, hundido por los británicos. A sus pies, en un espejo de agua, las Islas Malvinas parecen estar al alcance de la mano, bajo una gran bandera argentina. En el exterior también funcionaba un parque temático (el “Parque de la Soberanía”) compuesto por juegos de madera que recreaban la historia, la flora y la fauna de las islas.⁸

El interior, dividido en tres plantas, está dominado por “Don Luis Vernet”, la avioneta con la que Miguel Fitzgerald aterrizó en las islas en 1964. Bajo esta, hay una sala “Prólogo” donde se exhibe en 360° un video que presenta la historia de Malvinas desde el descubrimiento al presente.⁹

La muestra permanente está dividida con el concepto de estaciones. En el primer piso, el *Verano* remite a la flora, la fauna y la geografía, mientras que el *Otoño* abarca la historia desde la época colonial, pasando por la agresión británica, hasta las biografías de personajes importantes para la historia del archipiélago. En el último piso, el *Invierno*, que remite a la dictadura militar y a la guerra de 1982, convive con la *Primavera*, asignada no al período democrático sino,

inauguración, recibieron charlas en el ECunHi, el espacio cultural de las Madres de Plaza de Mayo línea Hebe de Bonafini.

⁸ El abandono al que llevó la falta de mantenimiento y fallas en su construcción llevaron a la clausura del espacio. Había sido construido de manera inconsulta por el Ente que administra el predio, que requiere de una decisión consensuada.

⁹ El video original era un recorrido histórico con gran despliegue técnico y un fuerte énfasis en el papel del kirchnerismo en la “causa Malvinas”. Fue reemplazado en 2017 por otro de menor calidad técnica y más “lavado” en cuanto al “relato”. Lavado por hacer énfasis en la historia sociocultural atlántica y no en el relato estatal – nacional.

sobre todo, al kirchnerismo, al que el guion original otorga el papel del gobierno democrático que más hizo por las islas. Este esquema estacional se superpone también con las ideas de vida, muerte y resurrección. Simbólicamente, el presente –el Museo– era un momento en el que los argentinos se volvían a encontrar con Malvinas.

En sus orígenes, en el Museo había un destacamento de soldados del regimiento de Granaderos a Caballo que hacían recorridos o montaban guardia en sus distintos pisos. Esa presencia militar, en un museo cuya consigna es “Paz. Memoria, soberanía” y en la ESMA, resultaban perturbadores.¹⁰ Es que si un sentido tiene un Museo sobre Malvinas en la ex ESMA, es el de la reflexión sobre la guerra. Como profundizaremos en las páginas que siguen, un museo con las características de “voz oficial” sobre un tema en un espacio donde se practicó el terrorismo de Estado es por lo menos problemático, ya que la disputa por Malvinas produjo una guerra planeada y conducida por la misma dictadura militar que practicó la represión interna. Esta cuestión, nodal para pensar la historia de Malvinas, no fue problematizada por el guion del Museo, que siempre dividió entre “la causa legítima y popular” y los militares que la malversaron.

La cronología

Una línea de tiempo recibe al visitante e informa sobre casi quinientos años de historia “malvinera”. El marco conceptual de ese relato es el que propone el revisionismo histórico, tanto en su clave internacional (la lucha imperialismo – anti imperialismo) como nacional, con

¹⁰ Durante mi gestión decidimos no renovar el pedido de esa guardia simbólica en el Museo. Desconozco la situación a la fecha, más allá de la situación propia de la pandemia.

los clásicos tópicos de “nacionalismo versus liberalismo” y “rosismo versus mitrismo”. Hay una disparidad evidente entre la abrumadora cantidad de datos que ofrece en relación con la historia de las islas previa a la ocupación británica, y las décadas posteriores, como un reflejo del interés en probar los títulos históricos argentinos sobre las islas. Menos nos enteramos de lo que sucedía en Patagonia, por ejemplo, mientras las islas estaban ocupadas por los británicos. Al llegar al siglo XX, los hitos son las acciones diplomáticas posteriores a la creación de las Naciones Unidas. En 1966, “siete banderas argentinas flamean en Malvinas” llevadas por “18 jóvenes, la mayoría identificados con el peronismo” durante la Operación Cóndor (una de ellas se exhibe en una vitrina rodeada por un grueso marco de metal con el nombre de la ex Presidenta Cristina Fernández de Kirchner). El 14 de junio de 1982, “tras la tenaz resistencia de los soldados argentinos, que lucharon contra una de las fuerzas militares más poderosas del mundo, se pacta el cese del fuego”. Sin embargo, lo que el general Menéndez firmó en las islas ese día fue una rendición incondicional. En su versión original,¹¹ la cronología informaba que en la guerra habían muerto “649 conscriptos versus 255 profesionales”. Esto era incorrecto, tanto por la lectura que inducía, como por los datos: 649 es el total de muertos argentinos, incluidos oficiales y suboficiales. De hecho, en las salas dedicadas a la guerra, nos enteramos de que, en realidad, murieron más oficiales y suboficiales (356) que conscriptos (292), y que hubo 18 fallecidos civiles. Omitía datos relativos a la presidencia de Carlos Menem, que produjo hitos significativos en relación con Malvinas más allá de cualquier

¹¹ Uno de los cambios realizados durante mi gestión fue reemplazar dicha cronología por otra “atlántica” con énfasis en la historia sociocultural del espacio. De hecho, “comenzaba” con una mención a los pueblos originarios presentes en la zona austral. Fue reemplazada por otra. Evidentemente, la historia del Museo, breve pero intensa, sería un objeto de estudio interesante en términos de disputas simbólicas sobre el pasado nacional.

valoración: la reanudación de las relaciones diplomáticas con Gran Bretaña, los vuelos semanales a las islas, la creación de la comisión Nacional de Ex Combatientes... Sucede que se debe llegar al 2003, cuando con el discurso del 25 de junio de ese año en la ONU de Néstor Kirchner “se inicia así la más decidida política de Estado en defensa de nuestra soberanía”. Afirmación problemática desde un punto de vista histórico (qué queda, entonces, para los acuerdos de 1971, que abrieron un proceso de fuerte presencia argentina en las islas) y que la misma línea de tiempo contradice: lo que muestra es que la posición argentina es una construcción de varias décadas y que atraviesa a gobiernos democráticos y dictaduras.

Usurpación y derechos

Como señaló Benedict Anderson en *Comunidades imaginadas*, los museos, junto a los censos y los mapas, “moldearon profundamente el modo en que el Estado colonial imaginó sus dominios; la naturaleza de los seres humanos que gobernaba, la geografía de sus dominios y la legitimidad de su linaje” (Anderson, 1993: 228-229). Esa forma de entender el mundo, advierte, la heredaron las sociedades poscoloniales. Y solo deja de ser paradójico que se haga extensiva a un Museo destinado a sostener una causa anti imperialista si pensamos en el carácter territorialista del nacionalismo argentino.

Las salas temáticas del Museo replican los argumentos históricos y geográficos que sostienen los derechos argentinos sobre Malvinas. Se exhiben rocas que muestran la continuidad geológica entre las islas y el Continente, y especímenes embalsamados de la flora y fauna de las islas. Junto a la réplica del esqueleto de un elefante marino del Sur (*Mirounga leonina*) leemos que estos “se reproducen o mudan en Península Valdés, llegan hasta las Islas Malvinas e Islas

Georgias del Sur en alguna etapa de su ciclo anual”. Es una forma de probar los vínculos “naturales” entre Malvinas y el continente, ya que, como escribió Giles: “allí están los petreles y los albatros que unen la costa continental patagónica con Malvinas, ida y vuelta. Y está el elefante marino que les permitió a nuestros científicos del CENPAT-CONICET (Centro Nacional Patagónico) comprobar que era cierto nomás que navega el Atlántico de Patagonia a Malvinas y desde allí a Georgias y después pega la vuelta como quien vuelve a casa sin perderse jamás”. Idea complicada desde el punto de vista de “construir soberanía” si pensamos que las ballenas de Puerto Madryn pasan el verano en aguas antárticas, donde se alimentan, para distribuirse, en el otoño, ya rellenas de grasa, entre las cuatro áreas de cría del hemisferio: Valdés, Sudáfrica, Tasmania y Nueva Zelanda. Un verdadero panaustralismo.¹²

Las secciones de la historia decimonónica son las más esencialistas del Museo, ajenas a notables avances historiográficos argentinos e internacionales, por caso en términos de historia regional. El guionista museográfico optó por una versión revisionista de la historia, en oposición a la visión “liberal y mitrista” sometida culturalmente al imperialismo. Así, las salas destinadas a la historia de Malvinas nos dicen más sobre los debates historiográficos argentinos que sobre el archipiélago.¹³ El ejemplo emblemático está en la reivindicación del gaucho Rivero, en unas animaciones de notable factura técnica, que lo muestran como “el criollo que sintió la patria junto a sus compañeros”, “encabezó la rebelión” contra los ingleses y “defendió el orgullo patrio”. Vemos exhibida una copia de un documento que

¹² Agradezco esta apostilla a Alejandro Winograd.

¹³ Dada la imposibilidad de modificar la muestra, intentamos problematizar estas cuestiones en visitas guiadas y exhibiciones temporarias, con una actitud por lo menos refractaria por parte del cuerpo de guías.

registra su nacimiento. Pero esta evidencia coexiste con la afirmación de que “Dicen que murió peleando en la vuelta de Obligado”. ¿Quién lo “dice”? El Museo Malvinas lo dice.

La visión sobre Gran Bretaña y su presencia en América se concentra en su carácter imperialista y se derrama sobre isleños y británicos. Los hitos: las Invasiones inglesas (1806-7), la Baring Brothers (1824), el Pacto Roca – Runciman (1933), los ferrocarriles, y las represiones asociadas a “La Forestal” y las huelgas patagónicas. Pero sorprendentemente (pues no se desprende del “historial” reseñado) un texto destaca que “la comunidad británica está integrada a la sociedad argentina”. ¿Ejemplos? La comunidad *galesa* en la Patagonia, la práctica de fútbol, de polo, el hockey, el rugby y la “ascendencia británica de personalidades como Jorge Luis Borges y María Elena Walsh”. El Museo exhibe un pasaporte expedido en el consulado argentino de Magallanes (Chile) a los isleños John Gleadell y su esposa Nellie en 1937 como un argumento de soberanía. Por un lado, lo es. Pero una lectura en clave de historia regional mostraría, en el recorrido de esos malvinenses con pasaporte argentino obtenido en Chile, un panorama mucho más rico, otros flujos sociales y económicos en una región en disputa. En todo caso, los habitantes de Malvinas son los grandes ausentes en el guion del Museo.

Guerra y dictadura

Todo lo sólido que es el Museo en cuanto a los títulos argentinos y al relato histórico previo a la guerra se debilita en el plano de la historia reciente. Es destacable, por su austeridad conmovedora, el lugar en el que los rostros de los caídos en la guerra interpelan al visitante desde pequeñas pantallas con el cementerio de guerra de Darwin de fondo. Pero a la entrada de la sala donde están las imágenes, el Museo destaca la imagen de Pedro Edgardo Giachino, un oficial de

Marina muerto en el desembarco del 2 de abril. Antes, participó en la represión a obreros en Zárate e integró los grupos de tareas. La cartela destaca que “sus acciones quedaron tras un manto de neblina”. El señalamiento de su doble condición de represor y caído en la guerra no distrae, sin embargo, de la ambigüedad de la instalación del MMIAS en un lugar como la ex ESMA. Si “Malvinas es un lugar de encuentro nacional”, ¿el caso de Giachino es secundario? ¿Y si no lo es, cómo tramitarlo en un sitio de memoria? ¿Debe estar en un Museo sobre Malvinas, pero no entre los demás caídos?

A unos pasos de este espacio para el duelo, asistimos en una sala a las distintas plazas públicas que se produjeron en la Plaza de Mayo durante la guerra. Es una excelente instalación acerca de las “plazas de Malvinas”, en la que conceptualmente se distingue entre la dictadura y el pueblo, que desarrolló su “resistencia popular” contra ella (vemos la emblemática fotografía de las Madres con su cartel: “Las Malvinas son Argentinas. Los desaparecidos también”). La distancia entre “la dictadura” y “una causa justa” está reforzada por un célebre texto de Cortázar. La dicotomía entre “el pueblo” y la “dictadura” se refuerza por una sección destinada a los medios de comunicación durante Malvinas que muestran la manipulación “a la que fue sometido”.

El espacio dedicado a la experiencia de guerra exhibe objetos usados por los soldados, rescatados en viajes a las islas, cartas enviadas de y hacia Malvinas, fotografías de Télam y gran cantidad de cortos y entrevistas. Ocupa un lugar destacado el *Informe Rattenbach*. Pero en tanto experiencia, la guerra es un *flash* que encarna en un video de pocos minutos en el que se suceden imágenes bélicas sin ningún tipo de explicación o contextualización en la Sala “Prólogo”. Todo lo minuciosa que es la cronología en la planta baja, se diluye para aquel que quiera enterarse de qué sucedió en las islas entre abril y junio de 1982. La “experiencia” carece de aristas, matices, fechas y lugares.

Sucede que la guerra remite al aspecto más problemático de un museo así situado en la ex ESMA. Vale preguntarse si la voluntad de reforzar una causa nacional a través de un museo tiene un lugar adecuado en un sitio donde, en nombre de esa patria común a todos, se masacró a millares de compatriotas. Acaso lo más adecuado habría sido un museo solo sobre la guerra, es decir: uno que pusiera en cuestión esa misma idea de patria que llevó tanto a la guerra como al terrorismo de Estado, para fundar otra emergente de ambas heridas. Pero la esencialización que el Museo hace de la “causa Malvinas” dificulta ese proceso.

No es casual que este sea el primer museo sobre el pasado reciente que se inaugura en la ex ESMA. Es una fotografía de lo que hemos avanzado en relación con la historia y la memoria de Malvinas: instala la posibilidad de convivencia entre un discurso nacionalista esencialista que no reflexiona desde la historia vivida con la marca de la guerra. Como contrapartida, ofrece algo que está en baja desde 1983: un relato nacional al que adherir, la posibilidad de un villano ajeno al colectivo argentino. Una réplica malvinera de la lógica del “ejército de ocupación” con la que se explicó la cotidianeidad de la dictadura en los primeros años de la democracia.

El domicilio de la patria

¿Puede pensarse un museo sobre Malvinas fuera de una reflexión sobre la guerra de 1982, si, entre otras cosas, fue una forma de entender la nación la que llevó a la sociedad argentina a ella? Es probable que esta sea una pregunta imposible de responder, como difícil de explicar el discurso de Raúl Alfonsín en la Semana Santa de 1987: los golpistas eran menos culpables, pareció decir desde el balcón de la Casa Rosada, porque habían combatido en Malvinas. Más aún, eran héroes de esa guerra.

El Museo Malvinas no solo materializa esa pregunta que genera perplejidad, sino que es la encarnación de una contradicción más profunda: aquella existente entre un relato histórico cristalizado e inamovible –aquel que fundamenta los derechos argentinos sobre las islas–, anclado en una mirada sobre la historia, las descripciones de la flora y la fauna austral, un catálogo de símbolos nacionales y referentes identitarios, y la crisis de la idea de nación –uno de cuyos pilares es, precisamente, la causa por la recuperación de las Malvinas– que el terrorismo de Estado y la derrota de 1982 produjeron.

Se suele caracterizar al kirchnerismo por su permanente apelación al pasado para legitimarse como fuerza histórica (Perochena, 2016 y Salerno, 2019). El Museo Malvinas, en esa línea, es el epítome de dicho proceso retórico. Desde el comienzo de su planificación, encarnó el conflicto y la polarización, a tal punto que el proyecto finalmente materializado por la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner en 2014, apoyándose en uno de los sectores de ex combatientes (el CECIM La Plata), ignoró que Néstor Kirchner, como presidente, ya había asignado un edificio, frente a Plaza Miserere, a un grupo enfrentado ideológicamente a este, la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas, con una mirada mucho más tradicionalista y menos crítica de la guerra y que impugna lo evidente: que la guerra la produjo la dictadura militar, pero que debe pensarse aparte de esta.¹⁴

El Museo, al desplegar una idea de nación, es a la vez la expresión máxima de las dificultades para hablar de ella. En el Museo, la crítica a la dictadura militar y la reivindicación de quienes combatieron allí

¹⁴ En 2007, en un acto por los veinticinco años de la guerra en el Ministerio de Defensa, la misma Comisión protagonizó un hecho contundente: durante la inauguración de una muestra a la que dicho ministerio había invitado a aportar a los distintos actores del mundo malvinero, retiraron sus objetos de la muestra, por considerar ofensivo que se exhibiera el maniquí de un soldado estaqueado (Lorenz, 2012).

(aunque con un sesgo notable –sólo los conscriptos–) conviven gracias a que están en espacios distintos: no hay un relato único sobre el conflicto. El visitante puede detenerse ante una pantalla y escuchar sobre los malos tratos a los conscriptos por parte de sus oficiales, y trasladarse a la siguiente y escuchar el relato épico de los ataques de los pilotos argentinos a la flota británica. Esto no es un problema *per se*, solo que dicha contradicción no se explicita o problematiza. No hay un relato épico patriótico de la guerra, pero se reivindica a los soldados conscriptos que combatieron en Malvinas. Eso es evidente sobre todo en las visitas, donde los guías establecen una diferencia tajante entre la dictadura militar y quienes combatieron, aunque sin entrar en detalles de cómo fue la guerra. Emerge un problema conceptual que se traduce en varias cuestiones. La primera, por caso, es que el Museo, que tiene un monumento de homenaje al *ARA Belgrano*, no dedica el menor espacio a narrar que precisamente en ese sitio, con anterioridad al Museo, durmieron generaciones de suboficiales de la Armada, muchos de ellos tripulantes del crucero. La segunda es que el modo de presentar –ya que no se la narra– la guerra es cuestionado por muchos de sus protagonistas directos. Es probable que por este tipo de omisiones muchos de los actores a los que “Malvinas” alcanza no se sientan interpelados por el Museo (entre ellos, muchos de los veteranos de guerra).

El Museo deseado

Para Andreas Huyssen una de las características positivas de un museo es su “naturaleza dialéctica (...) que está inscrita en sus mismos procedimientos de colección y exhibición” (Huyssen, 2007: 45). No obstante, este potencial choca con lo que el clima cultural hace que se espere de los museos, cuando “simplemente lo celebran como garante de posesiones indisputadas, como caja fuerte de las

tradiciones y cánones occidentales, como sede de un diálogo apreciativo y no problemático con otras culturas o con el pasado” (Id.). Este es el caso del Museo Malvinas, que fue diseñado, precisamente, para mantener viva una idea acerca del pasado, para *legarlo* y no para favorecer su *reapropiación*. El Museo fue concebido solo para reforzar una certeza: que “las Malvinas fueron, son y serán argentinas”.

Este elemento condicionante plantea un límite conceptual. El discurso territorialista puede satisfacer a algunos actores (aunque la omisión de distintas facetas de la guerra –y el énfasis en otras– deja afuera a muchos de sus protagonistas). Pero el resultado es que los grandes ausentes son quienes habitan las islas. La mirada centralista que pensó el guion no permite ni siquiera pensarlos como isleños o patagónicos: son británicos y usurpadores. De la misma manera, opaca aproximaciones regionales a la cuestión –por ejemplo, las formas que el vínculo con Malvinas tuvo y tiene en la Patagonia continental argentina–.

Un Museo con estas características estructurales y coyunturales está en las antípodas de lo que podríamos considerar pensamiento crítico, o el lugar crítico del intelectual. No fue concebido con ese objetivo, ni está preparado para eso, y tampoco sabemos si la sociedad espera eso de un Museo que es tanto sobre una “causa nacional” como el “memorial” de una guerra.

En su momento, propusimos abordar allí la historia del espacio atlántico desde la idea de experiencia, y el espacio geográfico como una construcción humana. Esto permite introducir matices, ampliar las tonalidades que desde el sentido común son binarias. La apuesta era por superar la cerrazón que implica la idea del “despojo” para proponer, conceptualmente, pensar el país de otra manera: no una pampa a la que le falta un fragmento, sino un país marítimo y atlántico.

Pero los matices no agradan al pensamiento religioso, y de ese modo se piensa Malvinas. Los matices son leídos como “debilidad” en la defensa del reclamo.

Es evidente que hay un condicionante *a priori* para cualquier abordaje acerca de la cuestión Malvinas: que las islas fueron, son y serán argentinas. Nos los recordaron de modo tajante los comentaristas, trabajadores del Estado nacional en un Museo diseñado para “malvinizar”, esto es: transmitir de modo acrítico el repertorio básico del credo laico por el cual el archipiélago usurpado debe ser recuperado.¹⁵

Ahora bien, el problema es que la generación del conocimiento, esencial al quehacer científico, puede ser altamente contradictoria con estos objetivos, que buscan generar pertenencias e identificaciones. En una mirada nacionalista, la mirada del científico es disruptora y peligrosa, salvo que “refuerce” los argumentos propios. Está claro que, en el mejor de los casos, esto lleva a que un investigador orientado por la necesidad política, relegue datos “incómodos” para lo que busca demostrar. Pero en una situación extrema, deriva en el ocultamiento de una perspectiva de quien la desarrolla con criterios profesionales.

Si una utilidad tiene un espacio como el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, es la de materializar esa contradicción fundamental entre comprender y creer. Si una y otra acción no llevan al mismo destino, el cortocircuito es inevitable y se condensa en actores e instituciones.

Tensiones entre comprender y creer, entre la perplejidad y la cerrazón. Lo más fácil, casi como una reacción natural, es el acto de reflejo

¹⁵ Actualmente, trabajo en un recorrido historiográfico sobre la construcción de dicha ficción orientadora.

del repliegue sobre lo sabido y conocido, lo auto satisfactorio, lo que nos coloca del lado de la razón y los despojados.

Pero el resultado es la parálisis. Señala Huyssen: “una sensibilidad museística parece estar ocupando porciones cada vez mayores de la cultura y la experiencia cotidianas. Si se piensa en la restauración historicista de los viejos centros urbanos, pueblos y paisajes enteros hechos museo, el auge de los mercadillos de ocasión, las modas retro y las olas de nostalgia, la museización obsesiva a través de la videocámara, la escritura de memorias y la literatura confesional, y si a eso se añade la totalización electrónica del mundo en bancos de datos, entonces queda claro que el museo ya no se puede describir como una institución única de fronteras estables y bien marcadas. El museo, en este sentido amplio y amorfo, se ha convertido en un paradigma clave de las actividades culturales contemporáneas” (Huyssen, 2007: 45).

Un Museo sobre un archipiélago usurpado, en un preocupante movimiento de síntesis, se transforma en un espacio que condensa la nacionalidad, sin pensar que la derrota de 1982 no solo alejó las islas de la Argentina, sino que también reveló el fracaso de una forma de auto percepción como país. La idea misma de patria, que un contexto complejo como el año 1982 evidentemente tensiona, emerge indemne por efecto de la causa nacional. Podríamos concluir, entonces, que a falta de las islas, tenemos el Museo, que representa lo que creemos que son y, por extensión, lo que entendemos por país, la comunidad que imaginamos.

Nuestro Monte Ararat.

| Bibliografía

- » Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: FCE.
- » Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: FCE.
- » Huyssen, A. (2007). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: FCE.
- » Lorenz, F. (2012). *Las guerras por Malvinas, 1982-2012*. Buenos Aires: Edhasa.
- » Perochena, Camila (2016). "Una memoria incómoda. La guerra de Malvinas en los gobiernos kirchneristas (2003-2015)", *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21 (2), pp. 173-191.
- » Salerno, P. (2019). "Una conmemoración polémica. Malvinas, nación e identidad en los discursos de Néstor Kirchner", *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, Año 10, Volumen 10, pp. 177-195.

| Noticias biográficas de los autores

Blasco, María Elida. Doctora en Historia (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Investigadora Adjunta de CONICET. Dictó cursos de posgrado en la UNQ, UNLu, UBA y UNICEN. Sus temas de investigación son las prácticas culturales vinculadas al coleccionismo y al desarrollo de museos de tipo histórico en los siglos XIX y XX. Sus últimas publicaciones son “Figuras de cera para una historia moderna. Los maniqués del Museo de Luján como símbolos de una época en transición (Buenos Aires, primera mitad del siglo XX)”, *Anuario de la Escuela de Historia Virtual* (18) 2020; “La hibridez del museo modernista: entre los modos de exhibición de fines del siglo XIX y la museografía de masas de los años 40”, *Caiana* (14) 2019. También publicó *Un museo para la colonia. El Museo Histórico y Colonial de Luján (1918-1930)* (2011).

Carman, Carolina. Profesora y Licenciada en Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Líneas de Investigación: historia y presente de los museos de Historia. Autora del libro *Los orígenes del Museo Histórico Nacional*, Prometeo, 2013. Docente de la materia Historia Argentina I de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente adjunta del Seminario: “Desafíos y problemas para el/la historiador/a en el museo”, en la misma casa de estudios (2021). Directora del Museo Roca. Instituto de Investigaciones Históricas. Participó en la curaduría de exhibiciones de contenido histórico en la Biblioteca Nacional y en el Museo Roca. Gestora y/o partícipe de diversos proyectos de divulgación en Historia.

Di Meglio, Gabriel. Doctor en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Es investigador independiente de CONICET con sede en el

Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, y es docente de historia rioplatense virreinal y del siglo XIX en las carreras de historia de la UBA y la UNSAM. Durante años investigó la participación política popular durante la primera mitad del siglo XIX en la región rioplatense, tema sobre el que publicó numerosos artículos y varios libros. Asimismo, se ha dedicado a diversas ramas de la divulgación histórica. Entre otras, la televisión, como escritor y conductor en varios ciclos de historia en Canal Encuentro. También fue uno de los creadores del dibujo animado *La asombrosa excursión de Zamba*. Entre 2014 y 2018 dirigió el Museo Nacional del Cabildo de Buenos Aires. Desde abril de 2020 es director del Museo Histórico Nacional.

Di Marco, Johanna. Lic. en Museología por la Universidad del Museo Social Argentino. Profesora Adjunta de la materia “Pedagogía y Didáctica en Museos” de la carrera de Museología (2016-2021). Produjo materiales didácticos para distintos museos desde la Dirección Nacional de Museos del Ministerio de Cultura (2013-2017), y materiales complementarios a las exhibiciones y apoyaturas accesibles para el Museo Histórico Nacional del Cabildo y de la Revolución de Mayo (2017-2019) y el Museo Histórico Nacional (2020-2021). Coordina el área de Accesibilidad y Públicos en el Museo Histórico Nacional para la inclusión de públicos no habituales en el museo y la fidelización de públicos habituales como infancias y personas mayores (2020-2021).

Finocchio, Silvia. Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora adjunta de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y profesora titular de Historia de la Educación general en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige el Proyecto UBACyT “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la Enseñanza de la Historia” del Instituto de Historia Argentina y

Americana “Dr. Emilio Ravignani”. Publicó *La escuela en la historia argentina* (Edhasa, 2009), *Saberes y prácticas escolares* (Homo Sapiens, 2011), *Diversos mundos en el mundo de la escuela* (Gedisa, 2016).

Gómez, Fernando. Licenciado en Historia, FFyL-UBA. Doctorando en Historia UBA. Coordinador de Proyectos, Museo Roca – Instituto de Investigaciones Históricas. JTP, Historia Argentina I, FFyL, UBA y AY1°, Historia Argentina I. ICI, UNGS. Asimismo, ha dictado el Seminario: “Desafíos y problemas para el/la historiador/a en el museo”, FFyL, UBA. Líneas de Investigación: Exhibiciones y públicos en el Museo de Historia y construcción de legitimidad política en el Río de la Plata posrevolucionario. Desarrollo de guiones curatoriales y museográficos en el Museo Roca: “Los rostros de la Argentina moderna 1880-1914”, “Esa Guerra Grande. Mujeres, ejércitos y debates” y “El Museo que fue Casa”.

Katz, Mariana. Magíster en historia por Columbia University, cursando doctorado en la misma institución. Ayudante en distintos cursos de historia de América Latina en Columbia University (2019-2021) e integrante del equipo docente del seminario “Contar la historia. La divulgación en el Museo Histórico Nacional del Cabildo y de la Revolución de Mayo” en la Universidad de Buenos Aires (2017). Su investigación actual es sobre el rol del trabajo forzado en la formación del estado paraguayo (1811-1870) y la realiza mediante una beca del Social Science Research Council. Participó en la investigación y curaduría de las exhibiciones *Imaginando el 25 de mayo. La construcción de un mito* (2017), *Buenos Aires y Montevideo. Dos ciudades, una historia* (2016-2017) y *La conspiración* (2018-2019) en el Museo del Cabildo.

Lorenz, Federico. Doctor en Ciencias Sociales (IDES – UNGS) e investigador independiente del CONICET. Se especializa en temas de historia reciente Argentina y en la historia de las Islas Malvinas. Es

autor de *La llamada. Historia de un rumor de la posguerra de Malvinas* (2017), *Cenizas que te rodearon al caer. Vidas y muertes de Ana María González, la montonera que mató al jefe de la Policía Federal* (2017) y compilador de *Guerras de la Historia Argentina* (2015). Fue curador de la muestra “Malvinas. Archipiélagos de la Memoria” organizada en la Biblioteca Nacional (2012), del Museo del Soldado de Malvinas (Rawson, Chubut) y director por concurso del Museo Malvinas e islas del Atlántico Sur (2016 – 2018).

Paganini, Mariana. Magíster en Historia y Memoria (FaHCE-UNLP). JTP en el Área de Extensión Educativa del Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” (FFyL-UBA), Ayudante de 1ra en la cátedra de Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza de la Historia (FFyL-UBA) y docente de la Especialización en museos, transmisión cultural y manejo de colecciones antropológicas e históricas (FFyL-UBA). Integra el Proyecto SPEME – Questioning Traumatic Heritage: Spaces of Memory in Europe, Argentina and Colombia (IIEGE, FFyL-UBA) y el Proyecto UBACyT Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la Enseñanza de la Historia (Instituto Ravignani). Compiló junto con Lizey Tornay, Victoria Álvarez y Fabricio Laino Sanchís el libro *Arte y memoria. Abordajes múltiples en la elaboración de experiencias difíciles* (EUFyL, 2021) y publicó artículos en revistas especializadas en Argentina y el exterior.

Pagano, Nora Cristina. Profesora y Licenciada en Historia. Magíster en “Sociología de la cultura y análisis cultural” por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Dictado de cursos de grado y postgrado en las áreas de Historiografía e Historia Argentina en varias universidades nacionales y regularmente en las Universidades de Buenos Aires y Luján. Directora de varios proyectos acreditados; autora de múltiples artículos y co autora y compiladora de libros. Asistencia y participación

en numerosas jornadas y congresos nacionales e internacionales. Coordinadora del Programa de Investigaciones en Historiografía Argentina (PIHA) del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” (UBA) y miembro de diversas comisiones académicas.

Sarsale, Clara. Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires y actualmente cursando la Especialización en Museos, transmisión cultural y manejo de colecciones históricas y antropológicas en la misma institución. Docente en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y en el Instituto de Formación Técnica y Superior número 7 (CABA). Integró el equipo docente del seminario “Contar la historia. La divulgación en el Museo Histórico Nacional del Cabildo y de la Revolución de Mayo” en la Universidad de Buenos Aires (2017). Trabajó como coordinadora de proyectos en el Museo del Cabildo, hoy ocupa ese rol en el Museo Histórico Nacional

Este volumen reúne los estudios y reflexiones de un conjunto de investigadores/as que fueron elaborados en el marco de la programación del Ciclo de Conferencias: *Investigación, Transferencia y Gestión en Museos Históricos*, organizado por el Instituto Ravignani durante el mes de junio de 2021. Las contribuciones se proponen reflejar de manera práctica los resultados de este renovado y necesario acercamiento entre investigación académica, gestión, transferencia y educación, planteando a su vez los enormes desafíos y problemas que se abren a futuro. ¿Cómo abordar el estudio de la historia de los museos? ¿Cómo abordar la relación entre historiografía y museología? ¿Cómo pueden intervenir los/as historiadores/as en esos espacios? ¿Cómo se trabaja con problemáticas fundamentales de la historia argentina en los museos? ¿Cuál es la relación entre historia y memoria en los museos históricos? ¿De qué modo pueden convivir el discurso académico y el museológico? ¿Cuál es el lugar del público en los museos históricos? Estos y otros interrogantes trazan los ejes que transitan en estos textos el renovado interés por las relaciones entre la producción historiográfica profesional y los museos históricos.



IHAYA
DR. EMILIO
RAVIGNANI
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras