

CONSTRUCCION COMUNICACIONAL DE UN ESPACIO PUBLICO EDUCATIVO DE MEMORIA COLECTIVA. Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional Alte Brwn de Bernal, Quilmes (julio 2014-diciembre 2015).

Dario Gastón Artiguenave.

Cita:

Dario Gastón Artiguenave (2017). *CONSTRUCCION COMUNICACIONAL DE UN ESPACIO PUBLICO EDUCATIVO DE MEMORIA COLECTIVA. Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional Alte Brwn de Bernal, Quilmes (julio 2014-diciembre 2015)* (Tesis). FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACION SOCIAL ; UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/dario.artiguenave/24>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVwV/wNs>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Tesis de Maestría

CONSTRUCCIÓN COMUNICACIONAL DE UN ESPACIO PÚBLICO EDUCATIVO DE MEMORIA COLECTIVA

Experiencia de intervención museográfica
desde el campo comunicación/educación
en el Museo Histórico Regional "Almirante Brown"
de Bernal, Quilmes (julio 2014 - diciembre 2015)

Darío Gastón Artiguenave
Maestría en Comunicación y Educación

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

Tesis de Maestría

CONSTRUCCIÓN COMUNICACIONAL DE UN ESPACIO PÚBLICO EDUCATIVO DE MEMORIA COLECTIVA

Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación
en el Museo Histórico Regional "Almirante Brown"
de Bernal, Quilmes (julio 2014 - diciembre 2015)

Postulante:

Darío Gastón Artiguenave

Maestría en Comunicación y Educación

Directora:

María Belén Fernández

febrero de 2017

ARTIGUENAVE, Darío Gastón (2017)

CONSTRUCCIÓN COMUNICACIONAL DE UN ESPACIO PÚBLICO EDUCATIVO DE MEMORIA COLECTIVA

Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico

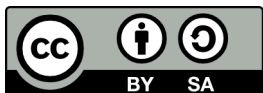
Regional "Almirante Brown" de Bernal, Quilmes (julio 2014 - diciembre 2015)

Tesis de Maestría en Comunicación y Educación

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina, febrero de 2017



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional de Creative Commons

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diseño del libro adjunto: Santiago Tomás Pagura

Índice

Introducción

Primeras palabras sobre el objeto y la experiencia	pág.	9
--	------	---

Capítulo 1

Algunos posicionamientos antes de empezar	pág.	13
- Institucionalización del campo comunicación/educación en la FPYCS UNLP	pág.	16
- Creación del Centro de Comunicación y Educación	pág.	16
- Implementación del Profesorado en Comunicación Social	pág.	17
- Aportes de Jorge Huergo y la cátedra de Comunicación/Educación	pág.	19
- Congreso COMEDU 2012	pág.	20
- Maestría en Comunicación y Educación	pág.	22
- Reforma Curricular del Profesorado	pág.	22
- La interpelación de las memorias del campo comunicación/educación	pág.	25
- Comunicación/educación popular	pág.	29
- El horizonte del "buen vivir"	pág.	31
- Descolonizar la mirada	pág.	32
- Comunicación/educación popular como matriz transversal	pág.	36
- Recuperación de la experiencia	pág.	38
- Experiencia	pág.	39
- Experiencia social	pág.	40
- Sistematización de experiencias	pág.	41
- Sistematización de experiencias: camino de conocimiento de los procesos latinoamericanos	pág.	43
- Sistematización de experiencias educativas	pág.	45
- Sistematización de experiencias educativas y sujetos de conocimiento	pág.	48
- Recuperación de la experiencia y construcción subjetiva	pág.	51
- Biografía y reflexividad	pág.	52

- La gravitación del giro hermenéutico	pág.	52
- La narración biográfica y el conocimiento biográfico	pág.	54
- Sinuosos caminos de frontera	pág.	55
- ¿De qué hablamos cuando nos biografamos?	Pág.	56
- Potencialidad reflexiva del ejercicio biográfico	pág.	57

Capítulo 2

La inmersión en el entorno museográfico	pág.	59
- Primeros pasos en el equipo de gestión	pág.	61
- Rastreo de la historia institucional	pág.	62
- Historización de los modos de hacer museo	pág.	66
- El coleccionismo	pág.	67
- El inicio de las exposiciones masivas	pág.	68
- Otros espacios de exhibición en el Río de la Plata	pág.	70
- La República de los Niños	pág.	71
- Feria de América (1954)	pág.	75
- Tecnópolis	pág.	77
- La ampliación del acceso al museo como horizonte político	pág.	80
- Los museos de historia y las configuraciones del tiempo histórico	pág.	81
- Dejar el pasado y mirar al futuro	pág.	83
- En busca de un nuevo pasado	pág.	83
- Revisionismo histórico	pág.	85
- Memoria, Verdad, Justicia	pág.	92
- Los festejos del Bicentenario (2010)	pág.	94
- Nuestra producción museográfica en contexto	pág.	96

Capítulo 3

Manos a la obra	pág.	99
- Inicio del desarrollo del proyecto museográfico	pág.	99
- La oportunidad del 60° aniversario del Museo	pág.	100
- Conceptualizando el <i>museo en construcción</i>	pág.	103
- El ojo puesto en el patrimonio como objeto de transmisión cultural	pág.	105
- Posicionamiento sobre el sentido político del patrimonio	pág.	108

- Acercándonos al museo que queríamos	pág.	109
- Construcción de los desafíos de la Red de Museos Quilmes	pág.	110
- Museo como espacio público	pág.	113
- Museo como espacio educativo	pág.	114
- Museo como espacio de discusión de lo hegemónico	pág.	115
- Museo como un espacio de gestión cultural	pág.	116
- Museo como espacio inspirador	pág.	117
- El Manifiesto del Museo	pág.	119

Capítulo 4

[Especificación conceptual para el montaje de](#)

[la muestra permanente](#)

la muestra permanente	pág.	121
- Recuperación de diversas perspectivas en el campo de la museología	pág.	123
- El museo como lugar para los cuerpos	pág.	126
- La educación EN los museos	pág.	126
- Museos hacia la comunidad y el representante del público (perspectiva anglosajona)	pág.	127
- Los museos para niños y los museos de ciencia	pág.	128
- La nueva museología (perspectiva francesa y española)	pág.	129
- Museología crítica	pág.	130
- La perspectiva latinoamericana desde la "Mesa de Santiago" (1972)	pág.	133
- Cambios de eje y propuestas de diálogo	pág.	135
- Lectura crítica de los museos y su relación con el entorno	pág.	137
- Algunos detalles de la declaración de la Mesa de Santiago	pág.	140
- Legados conceptuales de la Mesa de Santiago	pág.	142
- Continuidad de la museología latinoamericana	pág.	144
- "Hay una gota de sangre en cada museo"	pág.	148
- Construcción de nuestro posicionamiento para el museo	pág.	150
- Pasar del museo histórico a un museo de historias	pág.	150
- Inclusión como perspectiva política del Museo	pág.	151
- La recuperación de lo cotidiano	pág.	152
- El Museo como productor de cultura y memoria	pág.	153
- Concreción de la muestra permanente	pág.	156

- Temporalidad	pág.	158
- Territorialidad	pág.	162
- Socialidad	pág.	166
- Inventiva popular, tecnología y trabajo	pág.	173
- Un espacio para pensar la gestión del Museo	pág.	179
- Ritual de salida	pág.	183

Capítulo 5

La gestión y sus avatares	pág.	185
- Estrategias para el fortalecimiento del proyecto del museo	pág.	185
- Acciones de formación para el personal de planta	pág.	185
- Investigación sobre el acervo	pág.	187
- Articulación con la Jefatura Distrital de Educación (DGCyE)	pág.	189
- Articulación con el Programa "Jóvenes y Memoria" (CPM)	pág.	191
- Articulación con la dirección de adultos mayores	pág.	192
- El museo como espacio para otras actividades culturales	pág.	192
- Actividades de vacaciones de invierno	pág.	193
- Noche de los museos	pág.	194
- El cambio de gestión	pág.	196
- El museo desarmado: restauración conservadora	pág.	197

Capítulo 6

Reflexiones finales	pág.	203
- Sentidos de intervención desde comunicación/educación	pág.	203

Bibliografía	pág.	217
---------------------	------	-----

Libro Adjunto	Museo Histórico Regional Alte. Brown 2014-2015
----------------------	--

Anexo Digital	ver disco adjunto
----------------------	-------------------

Agradecimientos

A Manuela, mi compañera, por el aguante, por todas las horas que le debo, por lo que nos queda por construir.

A mi familia.

A los compañeros y compañeras de la Red de Museos de Quilmes, en especial a Silvia y Santiago con quienes compartimos intensas jornadas de trabajo con profundas discusiones y emociones: verdadero trabajo colectivo. A Juli y Fede por abrir esa posibilidad.

A María Belén Fernández, por su invaluable guía y generosidad constante.

A los compañeros y compañeras de TACIE, Agustín, Mariela, Silvia, Facundo, Eliana, por las horas de trabajo y de reflexión compartidas haciendo docencia, investigación y extensión con enorme compromiso. Por todo lo que me enseñaron en el camino.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP por todos los espacios de encuentro, creación e intervención que propicia.

A los profesores y profesoras, así como a los compañeros y compañeras de la Maestría en Comunicación y Educación, en especial a los de nuestra primer cohorte, por abrir senderos cargados de deseos de transformación.

A Jorge Huergo por mostrarnos horizontes plenos de vitalidad y alegría.

Introducción

PRIMERAS PALABRAS SOBRE EL OBJETO Y LA EXPERIENCIA

El presente trabajo se propone como un proceso de recuperación de una experiencia de intervención profesional desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional Alte. Brown de Bernal, en el partido de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en el período de julio de 2014 a diciembre de 2015 y se enmarca dentro del proceso -mucho más amplio- de producción y formación que implicaron mis becas¹ otorgadas por la Universidad Nacional de La Plata y que realicé en el Centro de Comunicación/Educación “Profesor Jorge Huergo” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. A la vez implica la instancia formal de presentación como tesis para optar por el título de Magister, como cierre del trayecto formativo de la Maestría en Comunicación y Educación.

En ese sentido, este trabajo de recuperación de la experiencia en el marco de la beca, integra de alguna u otra manera además de ésta, muchísimas otras experiencias y actividades. Incluye los potentes encuentros y largas discusiones con los compañeros y compañeras de la maestría (dentro y fuera de los espacios del posgrado), así como lo trabajado colectivamente en proyectos de investigación, reuniones, seminarios, congresos, proyectos de extensión y trabajos de docencia en los más diversos espacios propiciados por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social², así como otras prácticas y experiencias menos formales (menos institucionalizadas tal vez) pero igualmente desarrolladas como parte de mis tareas como becario del Centro de Comunicación/Educación. Por

1 El plan de Beca UNLP tipo A destinado a comenzar una carrera de posgrado en la universidad fue realizado desde de abril de 2013 a marzo de 2016, y para el cual me inscribí en la que fue la primer cohorte de la Maestría en Comunicación y Educación de la FPyCS-UNLP, dirigida inicialmente por Jorge Huergo, y continuada por María Belén Fernández, tras el fallecimiento de Jorge. El plan de Beca UNLP tipo B destinado a terminar la carrera de posgrado contempla el período abril de 2016 a marzo de 2017.

El plan de beca presentado apuntaba originalmente a recuperar experiencias emergentes de graduados del profesorado en comunicación social de nuestra facultad en diversos espacios y prácticas de comunicación/educación. Tras el trabajo de campo, y dada la amplitud y diversidad de experiencias recogidas, decidí junto a mi directora que para esta tesis sería mucho más pertinente acotar el trabajo al estudio en profundidad de mi propia experiencia de trabajo en la Red de Museos de Quilmes, y dejar el rastreo más amplio para otras etapas de investigación.

2 A lo largo de este trabajo esta unidad académica también será mencionada como “la Facultad” o “FPyCS UNLP”.

tener la posibilidad y la oportunidad de habitar los espacios de los edificios de avenida 44 y de la sede del bosque de manera cotidiana. Por tener la oportunidad de cruzarme para trabajar, para charlar, para producir, para discutir, para consultar, con una infinidad de compañeros y compañeras, que sería imposible enumerar en este texto, con los que me siento agradecido en la medida en que estoy seguro de que cada uno de esos encuentros fueron profundamente formativos, tanto como los espacios más institucionalizados de investigación, extensión, docencia y las propias cursadas de posgrado. Y a la vez estoy seguro de que muchos de esos encuentros de algún u otro modo también están contenidos y expresados dentro de lo que implicó la recuperación de la experiencia -más acotada- que es trabajada en esta tesis.

Ante la pregunta sobre el carácter de mi intervención, tanto por parte del personal como de los visitantes, era necesario aclarar que la producía desde la perspectiva del campo comunicación/educación³, presentándome como graduado del Profesorado en Comunicación Social y como estudiante de la Maestría en Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Este documento tiene como principal objetivo recuperar los aportes profesionales como comunicador/educador en el proceso de transformación de la propuesta museográfica. Un trayecto que resultó formativo en múltiples dimensiones, en el que fui reelaborando y profundizando mi posicionamiento. Que comenzó -desde la perspectiva de los sujetos de la institución- por una convocatoria para hacerme cargo de la comunicación del museo⁴, y que se fue desplazando hacia un perfil de intervención dentro del equipo de gestión, como parte del equipo profesional que decidió y actuó de manera integral sobre el diseño y montaje de la redefinición museográfica del espacio.

Al momento de ingreso a la experiencia de intervención, en julio de 2014, el museo se encontraba cerrado al público en función de una importante reforma edilicia que se estaba realizando desde diciembre de 2012.

El espacio era visiblemente un edificio en obra, repleto de materiales de construcción, herramientas, andamios y obreros trabajando, con todo el movimiento y el ruido que esas actividades

3 Esto que así dicho parece mínimo, configuró todo un modo de posicionamiento, y una primera vía de diálogo que permitía empezar a desplegar sentidos sobre los campos de desempeño de un comunicador, que por lo general eran desconocidos por otros.

4 Para la mayoría de los que trabajaban en el museo, mi trabajo era entendido en un sentido más cercano al rol del "encargado de prensa", y fue todo un trabajo pedagógico ir explicando y ampliando las nociones y posibilidades del campo comunicación/educación para transformar esa mirada. Tal vez la única excepción fue la Directora de los Museos, con quien a medida que iba charlando, comprendí que ella ya suponía, debido a experiencias previas de trabajo con graduados de nuestra Facultad, que podríamos trabajar desde otras perspectivas comunicacionales más diversas y complejas.

implican. En esa primer etapa, y mientras se finalizaban las diversas tareas de infraestructura edilicia, nuestro trabajo consistió en la producción del proyecto institucional, la definición del perfil del museo y el inicio de la conceptualización y elaboración del diseño y montaje de la muestra permanente con la que se inauguró el museo en diciembre de 2014.

En este sentido, recuperaré desde el relato autobiográfico, mediado por la reflexión, los distintos momentos de la intervención profesional como comunicador/educador: el ingreso al museo y la incorporación al equipo de trabajo, el desarrollo del análisis institucional, el rastreo de los anteriores proyectos de gestión museográfica en la historia del espacio, el reconocimiento de las diversas expectativas de los sujetos implicados (tanto de vecinos, como del personal y la gestión municipal), el desarrollo del proyecto museográfico (a partir de un trabajo articulado), el montaje de la muestra permanente, la implementación, y el desarrollo de las estrategias de revinculación con la comunidad, y la conceptualización de un espacio que se rediseñó considerando al museo todo como un dispositivo comunicacional.

A partir de su reapertura, en diciembre de 2014, comenzó una segunda etapa de intervención profesional, vinculada al diseño y desarrollo de una serie de estrategias de comunicación/educación, particularmente en el armado de propuestas educativas para las visitas guiadas, la producción de materiales educativos y comunicacionales específicos, actividades de formación para los compañeros trabajadores de los museos, la realización cotidiana de visitas guiadas, y también la elaboración de la comunicación hacia la comunidad ya sea a partir de la mediación de los medios masivos, las redes sociales, al igual que desde diversas propuestas e interacciones cara a cara con los sujetos del territorio.

Por ello, también se sistematizarán y describirán las estrategias de comunicación/educación, desde la gestión del espacio, destinadas a fortalecer la relación del museo con escuelas, organizaciones sociales, investigadores, historiadores y artistas locales, vecinos y diversos actores del territorio. Trabajo que se realizó con el sentido de interpelar a la comunidad, de posicionar al museo como un espacio público educativo de producción cultural colectiva y de producción de memoria, al que conceptualizamos como “en construcción permanente”.

Y una tercera etapa, una vez conocido el resultado electoral de las elecciones generales 2015 y el consecuente cambio de gestión en el Municipio de Quilmes, en la que ideamos la realización de un producto comunicacional [ver el libro adjunto] que diera cuenta de la propuesta museográfica ante eventuales modificaciones en el espacio. Modificaciones que se concretaron superando nuestras

peores expectativas y de manera abrupta en diciembre de 2015, en los primeros días hábiles, como una de las primeras medidas de la gestión entrante, que consistió en la destrucción de la mayor parte de la muestra permanente, que fue arrancada y tirada a la calle.

En este sentido, se presenta sobre el final de este informe, y como parte del trabajo sistematizado, una producción gráfica -en formato libro- mediando la propuesta museográfica. Dicha producción intenta dejar testimonio del trabajo realizado, para hacer circular -más allá de su propia existencia en ese tiempo histórico específico, de sus propias paredes, de su propia materialidad- los distintos espacios del museo con sus respectivos contenidos. Se incluyen materiales multimedia -linkeados en el libro-, con la intención de que contribuyan a la comunidad como un registro documental, como modo de recuperar y sostener la producción que el equipo de gestión materializó en el espacio. Para de algún modo habilitar a una virtual "visita", más allá de la operación de desarme que propuso la nueva gestión. Como modo de permitir otra experimentación del museo que considero impregnado de improntas de la perspectiva de comunicación/educación.

Capítulo 1

ALGUNOS POSICIONAMIENTOS ANTES DE EMPEZAR

El presente trabajo se encuadra dentro de prácticas del campo comunicación/educación, que en este caso incluyen dentro de la perspectiva hermenéutica, el análisis de la comunicación en instituciones educativas, el método etnográfico y la sistematización y reflexión a partir de relatos de autobiografía profesional. Esto se hará operativo mediante la recuperación de la experiencia en función de un rastreo etnográfico de documentos (borradores de proyectos, notas de campo, relatorías, apuntes de reuniones de trabajo, fotografías y videos), la realización de relatos autobiográficos del proceso, el rastreo bibliográfico, y la sistematización de experiencias educativas.

Para todo el proceso será central el aprovechamiento de las relatorías y notas de campo que realicé como herramienta de registro, los reportes fotográficos y documentales⁵. Propondré, como en todo trabajo de sistematización, una elaboración desde lógicas de ordenamiento comunicacionales que permitan ensayar esquemas interpretativos y reflexivos.

Considerando que el campo de la comunicación se trata de un campo en continua expansión, y que a su vez se encuentra en permanente pugna por lograr su legitimidad, aportar relatos de experiencias situadas, recuperar estrategias de inserción y de intervención, explorar estrategias de legitimación, aportar al mapa de ámbitos de desempeño, investigar cómo se manejan para disputar los sentidos de las prácticas de comunicación/educación ante las demandas de los otros actores de las instituciones u organizaciones (quienes no siempre comprenden la especificidad profesional y tienden a reducirla a competencias relativas a los medios de comunicación masiva), recuperar las experiencias que consideramos como significativas pueden ser aportes que sirvan para ensanchar los horizontes de intervención y por ende los de formación de los comunicadores.

Según Jorge Huergo (1998), las prácticas de comunicación/educación se estructuran a partir de los procesos de intervención en el campo, considerándose como centrales tres espacios de

5 Las que se pueden consultar en el anexo digital.

prácticas y producciones en comunicación/educación: los espacios de las instituciones educativas especialmente formales, los espacios de la producción mediada por los medios y las tecnologías, y los espacios socio-comunitarios, que adquieren una dimensión formadora de sujetos articulada con los sentidos que en ellos se producen. Entre los que podemos citar, los procesos de planificación y gestión de comunicación y educación en el sector público y privado; el diseño y desarrollo de políticas culturales en comunicación/educación; el trabajo en organizaciones políticas y sociales, o en organismos no gubernamentales; las prácticas en medios, particularmente en los medios comunitarios y populares (en especial las radios populares, comunitarias y ciudadanas); las prácticas de diferentes movimientos de la sociedad civil; la gestión de organismos de intervención en ámbitos urbanos y rurales; también las instituciones educativas escolares, pero prestando atención a sus conflictivas de comunicación y en especial a su articulación con otros espacios de la sociedad civil. Se produce así una tipificación de las prácticas en estos espacios en tres dimensiones que se traducen en ámbitos complejos en los que pueden estar presentes a la vez más de uno de estos tipos de prácticas: lo educativo-institucional, lo mediático-tecnológico y lo socio-comunitario. En ese sentido, el museo es uno de esos espacios educativos en el que se pueden identificar al mismo tiempo las tres tipologías de comunicación/educación propuestos por Huergero.

La recuperación y sistematización de la experiencia que realizaré a su vez es un proceso comunicacional, que por ende pone centralidad en los procesos y en los sujetos en función del horizonte ético transformador del campo. Situados en las coordenadas de la cultura para trabajar en la recuperación de la memoria desde la vida cultural a partir de la circulación de la palabra en un trabajo transdisciplinario.

Desde esas coordenadas, este trabajo pretende repensar el perfil de intervención profesional de un comunicador social a partir de un sentido integral de las experiencias, las que según el sociólogo peruano Oscar Jara "son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito y por eso en cada una tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad" (2006:8). Por eso es necesario comprender esas experiencias, aprender de ellas, y más importante aún es compartirlas y comunicarlas.

Dentro de esa búsqueda, recuperar el proceso de intervención en el Museo Histórico Regional Alte. Brown de Bernal (Quilmes) donde realicé una intervención profesional en comunicación/educación, constituye a su vez un proceso de investigación acción que permite explorar

en primera persona los alcances de esas intervenciones, considerando a ese tipo de espacios, los museos, como un territorio poco explorado por parte de los graduados en comunicación social. Por estas consideraciones, fue que resultó pertinente participar e intervenir realizando tareas como parte del equipo de gestión en el proceso de reformulación del proyecto museográfico y posteriormente tomar esta experiencia como objeto de sistematización y reflexión de una práctica en comunicación.

Por lo mismo, el objeto de esta publicación es generar un relato de esa experiencia de intervención. Valorando el poner el cuerpo a la intervención como modo de investigación "situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica, dichas experiencias vividas son la base de la comprensión de las acciones humanas" (Bolívar, 2002). Como agrega Jara "en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos 'experiencia', no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones" (Jara, 2006).

Dentro de este esquema de investigación narrativa es posible representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos que puestos en consideración resultan relevantes. Según Bolívar "hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida" (2002).

Paralelamente, como propone Jara, la sistematización de experiencias de políticas públicas permite potenciar la capacidad de incidencia de esas experiencias, al generar una perspectiva que trascienda las formas tradicionales por otras más innovadoras, participativas y democratizadoras y cuyo saldo sea el fortalecimiento de las organizaciones que impulsan dichos procesos (Jara, 2006). Y permite posicionar el potencial político que tenemos como sujetos inmersos en organizaciones desde una dimensión histórica. Paulo Freire señala que "El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto" (2004:35).

De este modo, nuestra experiencia deja de ser un caso aislado, deja de ser una anécdota individual, para convertirse en un relato que recupera una travesía por un mapa más amplio, una experiencia que en lo personal resultó profundamente formativa, y que puede considerarse como un potencial aporte que se inscribe en el marco de las prácticas del campo de la comunicación. Y en especial se configura dentro del entramado del campo de comunicación/educación que con el paso del tiempo y de las experiencias de intervención sigue ampliando sus fronteras y densificando sus sentidos político-estratégicos.

Institucionalización del campo comunicación/educación en la FPYCS UNLP

Desde la consolidación del campo de la comunicación en América Latina (décadas '80/'90) y sus diversas reconfiguraciones descritas por referentes teóricos como Raúl Fuentes Navarro y Jesús Martín Barbero, entre otros, se plantearon debates sobre la formación académica de los comunicadores. En ese marco, nuestra facultad aportó el primer estudio sistemático para trazar la topografía del campo comunicación/educación, a partir de la investigación de un equipo liderado por Jorge Huergo (FPyCS-UNLP, 1997) a la que luego se le sumaron una serie de acciones institucionales que le fueron confiriendo densidad y estatus académico a dichas formulaciones.

Creación del Centro de Comunicación y Educación

Entre los aspectos institucionales, uno de los primeros antecedente, sin duda lo configura la creación del Centro de Comunicación y Educación en 1995.

En sus inicios se proponía como objetivos generales⁶: formar graduados y estudiantes de Periodismo y Comunicación Social en la especificidad del problema de la relación comunicación/educación; programar y coordinar actividades académicas relacionadas con el área en cuestión: seminarios, cursos, talleres de capacitación; y coordinar y diseñar prácticas en el área de comunicación y educación, destinadas a la comunidad, instituciones educativas y organizaciones sociales.

6 Extraídos del Documento "Unidades de Investigación de la UNLP" (sin datar) producido por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://unlp.edu.ar/uploads/docs/unidades_de_investigacion_de_la_unlp.pdf

En cuanto a sus programas de investigación⁷ se proponía: un primer núcleo dedicado a las indagaciones acerca de lo educativo y lo comunicacional en espacios institucionales educativos, en ámbitos socio-comunitarios y en dispositivos mediático-tecnológicos; un segundo núcleo vinculado a estudiar la relación entre dos formas de organizar la transmisión de saberes y la socialización, como lo son la escolar y la mediática, con el agregado de la complejidad creada por el desarrollo de las telecomunicaciones; el tercer núcleo surge de la necesidad de intervenir en el contexto social latinoamericano para desnaturalizar la cultura del silencio en sectores oprimidos y para promover, junto con ellos, instancias de toma de la palabra. Esta última preocupación es particularmente notable en la historia de las acciones del Centro de Comunicación y Educación que se caracterizó por proponer actividades, y acciones estratégicas para trabajar e intervenir en los territorios, más que dedicarse a las discusiones meramente teóricas, aunque sin por ello abandonar la construcción conceptual, sobre todo en el caso de la producción de Jorge Huerdo, cuyo peso específico es innegable.

En este mismo sentido, no puede soslayarse como una de las estrategias de construcción del Centro, en el año 2002 el lanzamiento de la Revista "Nodos de Comunicación/Educación"⁸ que contó en sus cuatro números con los aportes de destacados referentes teóricos del campo de todo el continente, investigadores de universidades nacionales, educadores de diversos espacios, integrantes de organizaciones políticas, sociales y culturales, y estudiantes de nuestra Facultad quienes aportaron investigaciones, artículos, ensayos, entrevistas, relatos de experiencias, crónicas, que fueron componiendo los primeros trazados del campo.

Implementación del Profesorado en Comunicación Social

Sosteniendo estos esbozos iniciales en el campo, en 1998 se estableció un antecedente que sería de alcance masivo cuando la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) implementó el Profesorado en Comunicación Social.

La carrera se gestó en el año 1997 en el contexto de reforma del Plan de Estudios 1989, a partir de dos hechos relacionados: por un lado un importante desarrollo institucional previo de reflexiones y prácticas que dieron forma al campo de Comunicación/Educación, sintetizados en el Plan de Estudios de la Licenciatura a través de un espacio curricular específico que lo abordara (la

7 Ver nota al pie anterior.

8 La revista puede consultarse en <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>. Contó con 4 números editados en septiembre de 2002, noviembre de 2003, junio de 2004 y noviembre de 2004.

asignatura Comunicación y Educación del Ciclo Superior de la Licenciatura), así como la experiencia antes citada del Centro de Comunicación y Educación; y de Programas de Investigación que articulaba este espacio de producción de conocimiento.

Según consta en el Plan Curricular, la propuesta del profesorado implicó un doble desafío: formar a un profesional de la comunicación con formación docente, habilitado a desempeñarse en el sistema educativo, a la vez que contener otras prácticas profesionales del campo de la comunicación/educación que excedan la docencia formal (Huergo-Fernández, 2000).

La formulación de ese profesorado tiene una marca diferencial con respecto a los profesorados desarrollados en otras carreras de esta y otras universidades donde por lo general el título de profesor se alcanza cursando un “bloque pedagógico” compuesto por 4 o 5 materias y la realización de prácticas áulicas que suelen ser las mismas para todos los estudiantes más allá de la orientación disciplinar del profesorado en el que estén cursando. En este caso, la propuesta hacía hincapié en la interpelación del campo de comunicación/educación en la definición general de los contenidos tanto para el campo de formación pedagógica como en la específica comunicacional y en la práctica. De esta forma, en vez de incorporar ese “bloque pedagógico”, se generaba una formación integral en la que los contenidos y las prácticas estaban atravesados por comunicación y educación de manera transversal.

Desde su implementación en 1998, ocurrieron una serie de transformaciones en los ámbitos educativos en los que los graduados se insertaron, lo cual implicó interpelaciones diversas a los planteos de la carrera, a su vez que variaciones en el campo de posibilidades del desarrollo profesional.

Entre esas transformaciones de diversas escalas a nivel global, debemos incluir de manera central, los contextos socio políticos de nuestro país, que desde 1998 en adelante han transitado por momentos históricos complejos que también implicaron transformaciones profundas. Las más evidentes se pueden marcar en dos etapas que de modo esquemático podrían caracterizarse como: los años de las políticas de matriz neoliberal de los '90, y en paralelo los movimientos de resistencia desde la subalternidad; y las desarrolladas post crisis de 2001, profundizadas con posterioridad a 2003, basadas en las políticas públicas de restitución y ampliación de derechos, recuperación de las memorias históricas, la reconstrucción de la justicia social, y una voluntad de recuperación de la integración latinoamericana y de los sectores populares, por las que muchos de los movimientos que habían estado en la resistencia en los '90 se incorporan a las políticas de Estado.

Aportes de Jorge Huergo y la cátedra de Comunicación/Educación

Mucho le debe el campo de comunicación/educación a Jorge Huergo, quien sin dudas fue uno de los principales tejedores de las complejas tramas que lo componen. Tal como plantea María Belén Fernández (2014) su contribución debe ser considerada en una doble dimensión, por un lado desde sus aportes epistemológicos, y por otro, por sus acciones estratégicas concretas, tanto en la materialidad de sus acciones en la Facultad (con las prácticas de la cátedra de Comunicación y Educación y a partir de diversos proyectos de extensión), como en organizaciones del territorio, así como su intervención desde la política pública.

Dentro de sus planteos epistemológicos, según afirma Fernández, el posicionamiento de Jorge Huergo siempre estuvo centrado en “construir conocimiento desde una perspectiva crítica que articule interpretación y transformación” (2014: 17). En este marco, la perspectiva epistemológica crítica permite articular dos dimensiones transversales en la construcción del campo comunicación/educación como campo académico y estratégico: “la dimensión hermenéutica participativa, cuyo objeto es la comprensión o interpretación y su interés es el de la copertenencia dialógica de los sujetos de la investigación y el conocimiento, en un horizonte común; y la dimensión praxeológica, cuyo objeto es el reconocimiento de las articulaciones entre teoría y práctica, la reflexión y la acción, y su interés es el de la transformación de determinadas prácticas sociales y culturales o acciones políticas” (2014: 17).

En la misma clave epistemológica otro hito clave lo representa su tesis de Maestría PLANGESCO⁹ “Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastros de algunos anclajes político culturales” dirigida por María Cristina Mata, publicada luego por la Editorial de la FPyCS en 2005. En la que se ocupa de hacer un minucioso tejido conceptual para el campo comunicación/educación que incluye articulaciones y/o críticas trazando un tejido genealógico de tradiciones hegemónicas y emergentes, las que consideró como “memorias constitutivas del campo”. Entre ellas vinculó dialógicamente a comunicación/educación con las trayectorias y pensamientos de Simón Rodríguez, Domingo F. Sarmiento, los movimientos anarquistas en Argentina, Saúl Taborda, el peronismo, la Alianza para el progreso y el desarrollismo, los movimientos insurgentes de Latinoamérica, la Teología de la Liberación, Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, entre otros. Todos como nodos constitutivos que interpelaron al campo en momentos particularmente significativos de nuestro continente.

9 Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales que forma parte de la oferta de posgrado de nuestra Facultad. Ver <http://perio.unlp.edu.ar/taxonomy/term/30>

Aunque la muerte lo encontró en enero de 2014, seguramente aún con mucho para dar, una última producción suya fue publicada en 2015, "La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares"¹⁰ en el que había estado trabajando en años anteriores. Allí realiza un trazado en dos ejes, uno denominado "La educación para la vida", y el otro, "La vida en la educación". En ellos realiza un extenso desarrollo que comienza con Comenio y llega hasta nuestros días, pasando por diversas corrientes y referentes, en un estilo de escritura muy accesible en el que sin embargo se sostiene su característico virtuosismo conceptual.

Como parte de los merecidos homenajes tras su partida, en reconocimiento de su trayectoria académica, profesional y militante fue propuesto su nombre para el Centro de Comunicación y Educación del que es sin dudas uno de sus pilares fundamentales. En los considerandos del Consejo Directivo de la FPyCS -que fue aprobado por unanimidad- decía "se impone al Centro de Comunicación y Educación el nombre de 'Profesor Jorge Huergo' por enseñar con la fuerza de su ejemplo, por su compromiso político, por su honestidad intelectual, por su intensidad en el acto de conocer, por su alegría y por su militancia en el sueño de la transformación social"¹¹.

Congreso COMEDU 2012

Otro momento de especial importancia en la institucionalización del campo ocurrió en 2012, con la realización del primer congreso COMEDU "Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público" que marcó un importante antecedente dentro de los encuentros del campo en el marco de los congresos. Realizado desde el 12 al 14 de septiembre de ese año, este evento académico tuvo la voluntad de consolidar el sentido político estratégico del campo comunicación/educación en el escenario nacional y latinoamericano de ese momento, por lo que contó no solo con conferencias y mesas de ponencias como en la mayoría de los congresos, sino que además se complementó con otra serie de actividades¹² en espacios y dispositivos de encuentro y discusión destinados a ampliar la convocatoria trascendiendo el público académico hacia educadores y comunicadores de instituciones, medios, organizaciones sociales, etc. Para ello se realizaron

10 El libro fue publicado por la Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC) en formato Ebook. Disponible en http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la_educacion_y_la_vida_ebook.pdf

11 Ver en http://unlp.edu.ar/articulo/2014/4/21/homenaje_al_profesor_jorge_huergo_en_periodismo, también en <http://www.cile.perio.unlp.edu.ar/node/4112>

12 Una más detallada recuperación de lo ocurrido en el Congreso COMEDU de 2012 es sistematizado en el artículo "Debates, interrogantes y proyecciones del campo Comunicación/Educación" (Fernández, Sanguino, Artiguenave, 2013) publicado en la Revista Trampas 75. Disponible en <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/debates-interrogantes-y-proyecciones.html>

ateneos, conversatorios, actividades destinadas a jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la región, e incluso un espacio de formación¹³ para docentes del distrito.

Como una interpelación concreta para reforzar el sentido político estratégico del campo, en el programa del congreso se reconocía que “a partir del año 2003 comienza en la Argentina un período con luces y sombras, con logros y desafíos, que abre un lento pero firme proceso de restitución del Estado argentino, basado en gran medida en la recuperación de las memorias históricas, en la reconstrucción de la justicia social, en la voluntad de integración latinoamericana, en la iniciativa de las políticas públicas populares”. También decía que “en este escenario se vuelve fundamental repensar el campo de las ciencias sociales en general, pero sobre todo, aquellas que se han cimentado en el concepto de lo público y que han visto, a lo largo de la última década del Siglo pasado, dismantelar y vaciar de sentido a muchos objetos de estudio de su área. Por lo tanto, retomar los debates que definieron los objetos, los sujetos y los ámbitos de Comunicación/Educación en un escenario de restitución de lo público, implica recuperar los discursos de la pérdida para reformularlos, pero también indagar acerca de los nuevos modos en que estas dimensiones aparecen en un escenario de reparación”¹⁴.

La alta convocatoria que tuvo el congreso COMEDU, provocó un espacio de encuentro de diversos actores para discutir, poner (y reponer) en común experiencias, trayectorias de trabajo, formas de participación que alentaron la visibilidad del campo de comunicación/educación. La participación de estudiantes, educadores, investigadores, referentes sociales, culturales y políticos vinculados a la comunicación y la educación fue entonces una reconfirmación del sentido político estratégico del campo comunicación/educación, que a través de su convocatoria representó una interpelación a la actualización de los debates, reflexiones y desafíos estratégicos de comunicación/educación, en que nuestra unidad académica se reconocía pionera y referente en la conformación del campo, tanto por sus estudios e investigaciones, como por el desarrollo de prácticas estratégicas articuladas con la educación popular, las políticas públicas y la formación de comunicadores. El congreso contó a su vez con un dispositivo de registro realizado por un equipo de docentes y estudiantes de la Facultad, que sistematizó las discusiones y aportes, los que fueron presentados al

13 El curso de formación docente se denominó al igual que el congreso “Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público”. Constaba de una carga horaria de 25 horas reloj, las que se realizaron en instancias presenciales durante los días del congreso y se complementaron con una instancia virtual entre los meses de septiembre y octubre de 2012. El curso fue acreditado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para otorgar puntaje bajo la resolución N.º 4730 de 2012, dictamen N.º 8991.

14 Extraído de los fundamentos del Congreso COMEDU que podía leerse en el programa, en las circulares de convocatoria y en la web. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/congresos/node/65>

cierre del encuentro, a las vez que fueron publicados en un artículo¹⁵ en la edición especial que la revista "Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura" le dedicó al COMEDU en su número 75¹⁶.

Maestría en Comunicación y Educación

Otro punto clave se marca en 2013 con la implementación de la Maestría en Comunicación y Educación en el marco de la FPyCS acreditada por CONEAU¹⁷ que desde entonces ha convocado a estudiantes de posgrado de universidades de nuestro país y a una significativa cantidad de estudiantes provenientes de Uruguay, Chile, Perú, Colombia y Ecuador.

Dado que estamos empezando a cerrar el primer ciclo de graduaciones de la Maestría, aún es difícil dimensionar sus alcances. Sin embargo, por lo experimentado hasta el momento, sabemos que se ha constituido en un ámbito ideal para la profundización y actualización de los debates conceptuales del campo, para la posibilidad de relecturas en otras direcciones de los referentes teóricos¹⁸ a partir de las articulaciones con la práctica, a partir de los aportes y experiencias de docentes y cursantes de las cohortes de la maestría, para la aparición de nuevas líneas de investigación, para el trazado de nuevas tramas dentro del campo.

Reforma Curricular del Profesorado

Acercándonos a la segunda década de la implementación de la carrera del profesorado en la FPyCS, se propuso y aprobó en 2014 una reforma de la propuesta curricular en función de contener algunas de las prácticas, experiencias y recorridos que fueron reconfigurando las prácticas de desempeño de los profesores en comunicación social, a la vez que actualizó la topografía del campo profesional de comunicación/educación ampliando su campo de acción a partir de las experiencias de sus egresados.

Es este marco de reconceptualización de los ámbitos y prácticas de comunicación interpelados por las transformaciones impulsadas por el Estado los que llevan al colectivo de la

15 Fernández, M.B., Sanguino, S., Artiguenave, D. (2013) "Debates, interrogantes y proyecciones del campo comunicación/educación" en *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura N.º 75*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP. Disponible en <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/debates-interrogantes-y-proyecciones.html>

16 Disponible en http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/trampas-75-mayo-junio-2013_19.html

17 La Maestría en Comunicación y Educación de la FPyCS-UNLP fue acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en su acta N° 414 del año 2015.

18 Entre ellos nos debemos sin duda la tarea de seguir leyendo y relejendo el complejo y vital legado de Jorge Huergo, del que todavía tenemos mucho por seguir entendiendo y aprendiendo. Con el que todavía podemos seguir dialogando desde sus escritos y prácticas concretas.

Facultad a promover la discusión de los planes de estudio que fueron aprobados en 2014, luego de un largo período de diagnóstico, discusiones y evaluaciones. Desde allí, es necesario destacar que la actualización del plan de estudios, posee como rasgo central la intención de ensanchar el horizonte reflexivo, pero sobre todo también el campo de acción del profesor en comunicación social a nuevos y estratégicos espacios.

Es por ello que se requirió una reconfiguración de los saberes y las prácticas alrededor de la enseñanza áulica, de la gestión de procesos comunicacionales educativos, del abordaje integral de los medios y los materiales educativos, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como elementos clave en los diferentes ámbitos de trabajo.

Del documento curricular aprobado en la reforma se puede leer que “las distintas revisiones y discusiones destacaron la necesidad de reflexionar sobre la formación de comunicadores educadores reconociendo la necesidad de ensanchar las posibilidades de intervención. De esta forma, se identificó su posición interpelada por la realidad con un horizonte ético, en tanto profesional que facilita procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por el uso de tecnologías, protagonista en el proceso de generar contenidos educativos en distintos lenguajes, mediador de materiales educativos, generador de procesos de producción de sentidos con saberes para intervenir en el espacio de las políticas de inclusión social y con capacidad para recuperar la historia del sujeto, con predisposición a la escucha y al reconocimiento cultural. Además se pretende un comunicador educador sensible a las transformaciones sociales, políticas y culturales que atraviesan el campo de la comunicación y de la educación, por los avances normativos, por la emergencia de nuevos actores y por la presencia de tecnologías para potenciar la dimensión educativa en los procesos y proyectos de distinta índole”.

Los tiempos académicos casi nunca se corresponden con las coyunturas nacionales o globales. Esto se hizo evidente una vez más al poco tiempo de manifestada la reforma curricular. En diciembre de 2015 la matriz política de la gestión del Estado cambió drásticamente, a partir de la asunción de Mauricio Macri a la Presidencia de la Nación, volviendo a tener una conducción política que retorna a una marcada matriz neoconservadora liberal.

Por ejemplo el documento curricular 2014 afirma ser discutido “al calor de la implementación de la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual” aprobada en octubre de 2009, la que fue derogada durante el primer mes de la presidencia macrista mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia 267/16 en el que se crea el ENACOM (Ente Nacional de Comunicación) y se modifican la mayoría de los artículos sustanciales de la LSCA, así como la AFSCA, su órgano de aplicación.

Este es un ejemplo, entre tantos, de que el plan 2014 fue pensado en un contexto que ya no existe como tal¹⁹. Aunque a la vez, las experiencias de estos 12 años, se configuran como un marco de posibilidades, como un umbral de conquistas sociales y derechos conseguidos a los que se hace difícil renunciar, y que por ende se transforman en desafíos y horizontes políticos que obligan a sostener la lucha.

Sostener la discusión sobre lo público desde una matriz popular, no abandonar la disputa por los derechos y por la producción colectiva desde lo popular son enormes desafíos que nos interpelan como campo. Sobre todo en este marco histórico en el que el actual gobierno, plantea una vuelta a la idea de la individualización y de la tendencia a la privatización del espacio, aun cuando lo que se propongan sean actividades que son de acceso libre y gratuito pero que sin embargo están siendo gestionadas desde la lógica de lo individual, de lo privado, y sobre todo traccionadas por los intereses del mercado.

En este marco de destrucción de lo público, en un pasaje del rol del Estado como garante de derechos a un Estado de gerentes, es que vuelve a ser pertinente la recuperación de la matriz política ligada a los movimientos populares de emancipación latinoamericana. Movimientos que son considerados como memorias fundantes del campo en el que nos inscribimos y que como horizontes ético-políticos nuestra Facultad ayudó a consolidar y densificar.

En el marco de la tradición y el horizonte ético político de formación propuesto por la matriz comunicación/educación la carrera propone toda una diversidad de ámbitos y prácticas donde la preocupación se encuentra en la posibilidad de incorporar lógicas de interpelación desde la comunicación y la educación popular más allá de si se trata de un espacio en una organización barrial o si se trata de una institución con alto grado de formalidad. Es decir, buscar un abordaje integral que implique considerar al hecho educativo en un sentido amplio que comprende las diversas agencias educativas y los múltiples polos de interpelación de los sujetos (Buenfil Burgos, 1993).

Más allá de haber sido aprobado en 2014, las transformaciones curriculares de dicha carrera se comienzan a implementar de manera gradual a partir de la cohorte que ingresa en 2017.

19 En el contexto de aprobación del plan, en 2014, implicaba pensar en políticas públicas como: Programa Conectar Igualdad, Plan FinEs, PROGRESAR, las nuevas estructuras mediáticas como la Televisión Digital Abierta, los canales educativos como Encuentro y PAKA PAKA, o los cambios que genera la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, los que permitían repensar el perfil de un profesional que no sólo debiera formarse con el mandato de la intervención áulica, sino que lograrse comprender e intervenir en este nuevo y dinámico escenario. En el actual contexto, muchos de estos programas ya no existen, o están siendo desfinanciados y desmantelados. Sin embargo esas y otras tantas políticas impulsadas desde el Estado fueron un ejemplo de acciones posibles de ser gestionadas desde lo público, aunque claro será muy difícil lograr el impacto masivo que se podía lograr con el impulso del Estado como promotor de esas acciones.

Es interesante historizar los momentos que fueron marcando las distintas propuestas que acabo de enunciar, en tanto, a pesar de estar mediados por un lapso de tiempo relativamente breve, son años en los que son visibles momentos muy distintos de nuestro país y del mundo, en los que han ocurrido profundas transformaciones de diversos órdenes.

La interpelación de las memorias del campo comunicación/educación

Según nos planteaba Jorge Huergo en la apertura del Congreso COMEDU²⁰ de 2012 hay una memoria del campo de comunicación/educación que nos conduce a las escenas fundacionales del campo, las que “tienen más del fragor de pugnas continentales, que de la apacible reflexión del escritorio” (Huergo, 2013: 19). Esa marca de nacimiento ligada a las luchas de emancipación popular en América Latina permite asumir el reto de pensar, hablar y re-crear este campo con el compromiso de sostenerlo como un campo político-estratégico.

Si tuviéramos que referirnos a la metáfora del “nacimiento” del campo, decía Huergo, tenemos que reconocer todo un movimiento político-cultural vinculado a las radios populares y también educativas que necesitamos rescatar para comprender nuestro posicionamiento presente. Experiencias como Radio Sutatenza en Colombia (desde 1947) o las radios mineras en Bolivia (fines de los 40), trazan las primeras vinculaciones entre alfabetización, educación formal y la educación popular. Pero estas experiencias no se quedaron solo en la emisión de mensajes, sino que estas primeras radios populares de la región se caracterizaron por construir lazos comunitarios, y en el caso de las radios mineras, generaron tejido colectivo, motorizaron la convocatoria a las asambleas populares, fueron parte de la lucha social. No aplicaron un mensaje cerrado, sino que fueron un espacio para dar voz a los que no tenían dónde expresarse públicamente, ubicándose como medios al servicio de la liberación popular. El campo de comunicación/educación en América Latina nace con esa misma convicción: inscribir las prácticas, los medios, los procesos, como experiencias encarnadas dentro de las luchas por la liberación.

20 El congreso COMEDU “Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público” fue realizado en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP del 12 al 14 de septiembre de 2012. La conferencia inaugural realizada por Jorge Huergo fue publicada completa en formato de artículo en el número 75 (mayo-junio 2013) de la revista “Tram(p)as de la comunicación y la cultura”. Disponible en http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/trampas-75-mayojujnio-2013_19.html

Por ello resulta inadmisibles a esta altura proponer una adscripción del campo a un proceso academicista y despolitizado dado que el campo siempre ha estado vinculado a la articulación entre producción académica y a la acción dentro del campo político-cultural.

En ese marco es que se encuadra este trabajo de investigación que no pretende ser un soliloquio de erudición académica, sino la recuperación reflexiva y crítica de una experiencia concreta, de un trabajo de intervención en un espacio público, en un espacio de políticas públicas educativas que pueda ser recuperado desde la mirada del campo comunicación/educación, como un aporte a la reflexión desde el sentido crítico, para proponer y sostener en praxis, las matrices populares del campo.

Y así como esas primeras experiencias mencionadas son las primeras puntadas de la trama del campo, la historia se va densificando con diversos procesos de luchas, y sobre todo de resistencias en la segunda mitad del Siglo XX. Del mismo modo la historia reciente también ha interpelado fuertemente al campo a partir de experiencias de comunicación/educación popular impulsadas desde las políticas públicas en el marco de las experiencias de varios Estados latinoamericanos que se posicionaron desde una matriz popular como promotores de derechos.

Estas experiencias de protagonismo de lo popular tuvieron un espacio central en la discusión de lo público a partir de los distintos gobiernos de orientación nacional y popular que llegaron democráticamente a dirigir los gobiernos de Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador y Venezuela, lo que Álvaro García Linera (2016) caracteriza como la "década virtuosa" en América Latina. Gobiernos que no solo tuvieron en cuenta a los sectores populares sino que fueron configurados desde una matriz popular interpelando los distintos espacios de la esfera pública.

Gobiernos a los que se los calificó de "populistas", usando el término desde su acepción hegemónicamente peyorativa. Aunque tal como dice Eduardo Rinesi "la palabra populismo no sólo no es una cosa diferente que lo que en la gran tradición occidental se llama republicanism, sino que es, ni más ni menos, una de sus formas. Los rasgos que se destacan siempre como característicos de las formas populistas de organización del lazo político, a saber, su carácter con frecuencia tumultuoso y siempre conflictivo, son los mismos que, como ya vimos, caracterizan a la república que pensaron los grandes teóricos de una de las dos grandes tradiciones republicanas que transitan la historia de la civilización occidental: la del republicanism popular" (2016: 15).

Esto puede observarse en nuestro país durante los gobiernos del kirchnerismo (2003-2015), en los que muchos de los referentes y organizaciones sociales del campo popular fueron incluidos en

la promoción y gestión de políticas públicas que tenían en su mayoría esa matriz popular y que además se proponían desde una gestión integral, sin partimentaciones estamentarias, articulando y vinculando diversos organismos, agencias y ministerios. Políticas públicas y líneas de acción que muchas veces surgieron desde las organizaciones y fueron universalizadas logrando el impacto masivo que solo puede lograr el Estado. A lo que se sumó en el proceso la producción de una serie de marcos normativos²¹ que en muchos casos fueron por delante de las demandas, impulsando transformaciones sociales y culturales desde esa matriz popular.

Se trata entonces de una época en la que las experiencias de comunicación/educación popular tomaron este impulso para salir de las zonas marginales y artesanales y formar parte de las políticas públicas desde los más diversos espacios del Estado. Una época en la que lo popular se vio ensanchado y densificado en las organizaciones y empezó a participar de las pugnas de lo público en escenarios mayores. Reconocidas en desarrollos que fueron dando lugar a las demandas populares, que fueron siendo cada vez más parte de lo público, en esa visibilidad fueron ganando en demandas que en muchos casos se transformaron en nuevas políticas públicas o en reformas normativas que resultaron en nuevas ampliaciones de derechos.

Hoy, después de esos años, podemos afirmar que esos sectores populares recuperaron muchos espacios en la esfera pública; no obstante, la reincorporación a la vida social de esos *otros* no fue vista con buenos ojos por otra parte de la población, lo que se expresa en la actual coyuntura, la que se hizo evidente con el resultado de las elecciones nacionales de 2015. Esa incorporación de lo popular a la arena pública ha generado resistencias e incluso ha propiciado la visibilización de nuevas conflictividades (hasta entonces negadas) a partir justamente de la diversificación cultural, de la aparición de una multitud de actores que no jugaron (ni juegan) con las reglas del pretendido consenso universalista de la clase media.

Esto es particularmente visible en los espacios de educación, los que fueron profundamente modificados fundamentalmente a partir de la Ley 26.206 de Educación Nacional de 2006, la que supuso ampliar la obligatoriedad escolar hasta sexto año de secundaria; pero además por otra

21 Algunas de las que interpelan al campo pueden ser: Ley 26.075 de Financiamiento Educativo; Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional; Ley 26.606 de Educación Nacional; Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual; Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario; Ley 26.743 de Identidad de Género; Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Las que al mismo tiempo fueron operativizadas con líneas de acción en políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo/a, el Programa Conectar Igualdad, la promoción de la AFSCA y de producción de contenidos locales en la Televisión Pública, Canal Encuentro y Paka Paka, el Plan FinEs, PROGRESAR, las políticas socioeducativas como CAJ, CAI, orquestas escuelas, la ampliación del calendario de vacunación, la recuperación de la administración pública de los fondos jubilatorios previsionales y la mayoría accionaria de YPF, y tantísimas otras más.

cantidad de políticas de acceso socio educativo como el Programa Conectar Igualdad, que distribuyó más de 5 millones de netbooks a estudiantes y docentes secundarios de todo el país; el Plan FinEs para la finalización de estudios primarios y secundarios, que devolvió a muchísimos sujetos a escuelas y a instituciones educativas que se establecieron en clubes, organizaciones e instituciones barriales; la creación de nuevas universidades nacionales públicas y gratuitas, en territorios donde antes hubiese sido impensable; la modificación de la Ley de Educación Superior (en octubre de 2015) en la que se asegura por ley la gratuidad y el ingreso irrestricto (eliminando los cursos de ingreso eliminatorios); o las acciones de las políticas socioeducativas que permitieron el reingreso de niños, niñas y jóvenes desligados de este sistema, nuevamente a las escuelas en horarios extracurriculares a través de los Centros de Actividades Infantiles (CAI), Centros de Actividades Juveniles (CAJ), o los Coros y Orquestas Escolares.

Todas estas acciones incorporaron una enorme cantidad de sujetos de los sectores populares que en otros momentos de la historia eran expulsados (y por ende negados) con total naturalidad ante la menor conflictividad. Aunque actualmente deben quedarse, o reincorporarse, porque el marco político pedagógico vigente así lo asume. Esto genera una infinidad de procesos conflictivos que podríamos englobar sobre todo dentro del campo de la cultura, la que se expresa con fuerza en los ámbitos de la comunicación/educación.

Por ello, desde esta perspectiva, esta propuesta se constituye como un desafío fundamental: el de procurar siempre un espacio de encuentro de culturas, considerando a la vez que cada vez que se produce ese encuentro, no puede esperarse que sea armonioso, sino que tienda a ser complejo, confuso y conflictivo.

Considerar ese encuentro conlleva la necesidad de plantear un criterio de base: el del reconocimiento del mundo cultural del otro. Desde el punto de vista comunicacional "necesito saber y reconocer, quién es el otro con el que voy a comunicarme, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias" (Huergo, 2004). Por ello, producir espacios de encuentro no significa solamente buscar información sobre los otros, sobre sus modos de vida, de sus formas de trabajo, las historias de su vida cotidiana y sus saberes, sino de algo mucho más complejo, "reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo, por así decirlo, sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo. Se trata de reconocer su dignidad" (Huergo, 2004).

Así dicha, la propuesta de Huergo plantea la posibilidad de generar un espacio para habilitar la palabra y construir subjetividad. Hacer referencia al reconocimiento del mundo cultural del otro significa considerar que las prácticas socioculturales son desarrolladas por sujetos. En ellas, los sujetos sociales se encuentran inmersos en una cultura, en la que invierten permanentemente esfuerzo, creatividad y trabajo de producción, y a pesar de los condicionamientos, conservan cierta capacidad para actuar por lo que podemos considerar en esos sujetos a los artífices de la transformación del mundo (entendido desde este contexto y caracterizado por su complejidad).

Con este convencimiento se construye el horizonte político de nuestras intervenciones de comunicación/educación, que intentan contribuir a la transformación de las prácticas, saberes, relaciones, modos de producción y de relación en un sentido emancipador. Pero para ello es necesario que nuestros interlocutores reconozcan su mundo cultural como algo dinámico, pasible de ser transformado.

Comunicación/educación popular

Desde esa perspectiva, preguntarse por el pensamiento popular implica romper con la autodefinición tecnicista del pensamiento calculador, utilitarista, impuesto desde la universalidad cultural para descubrir un pensamiento propio. Por ello recurrimos a Rodolfo Kusch, quien identifica en el sujeto popular americano una capacidad de inteligir de manera simbólica el mundo para establecer "conexiones entre este pensamiento profundamente americano y diferentes tradiciones que, desde contextos culturales diversos, desarrollaron una conciencia simbólica capaz de perforar la superficie del discurso solucionista" (2007c: 323).

Pero incluso va más allá, a los fines de encontrar la posibilidad de incorporar el gesto en primera persona, "decir *cultura popular* implica utilizar por un lado, un concepto que es *cultura* y que responde a un objeto llamado tal, y por el otro un calificativo que es *popular* y que indica un nivel determinado. Entonces cuando se dice *cultura popular* se marca una distancia entre nosotros y ella. En cierto modo es verla por fuera, pero no por dentro. Se crea entonces un abismo" (Kusch, 1976: 145).

Un abismo de negación que tiene un origen concreto en el pensamiento occidental según lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2010). Para quien el pensamiento occidental es un "pensamiento abismal" en el que existen "líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de 'este lado de la línea' y el universo del 'otro lado de la línea'". La división es

tal que ese “otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como un no existente.

El mayor efecto de este pensamiento abismal es que configura una “imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea”. Este lado de la línea prevalece “en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica” (De Sousa Santos: 12).

El carácter abismal de las líneas se manifiesta por sí mismo en el elaborado trabajo cartográfico invertido para su definición. En su constitución moderna, lo colonial representa, no lo legal o lo ilegal, sino “lo sin ley”. De Sousa Santos recupera una máxima popular de la época que resulta elocuente para entender hasta qué punto se configura este umbral. La máxima dice: “más allá del ecuador no hay pecados” (De Sousa Santos: 16). Es decir, lo colonial es el estado de naturaleza donde las instituciones de la sociedad civil moderna no tienen lugar.

La misma cartografía abismal es constitutiva del conocimiento moderno. La zona colonial es el reino de las creencias y comportamientos incomprensibles, los cuales de ningún modo pueden ser considerados conocimientos. El otro lado de la línea sólo contiene prácticas mágicas indescifrables. La extrañeza de dichas prácticas llevó a la negación de la naturaleza humana de los agentes de las mismas.

La cartografía moderna es dual: el otro lado de la línea abismal es el reino de más allá de la legalidad (sin ley) y del más allá de la verdad (lo mágico, lo incomprensible). Juntas, estas formas de negación radical resultan en una ausencia radical de humanidad. Exclusión. Inexistencia. Así configurados como sub-humanos no somos candidatos para la inclusión social. Y por lo mismo somos candidatos ideales para la apropiación y la violencia hegemónica.

A todo esto De Sousa Santos agrega otro matiz en la contemporánea vuelta de lo colonial, donde lo abismal se manifiesta ya no solo en los territorios coloniales, sino que también se hace presente en las sociedades de las metrópolis. En el mundo actual la barbarie ya no está del otro lado de la frontera, sino que se hace presente en el denominado “primer mundo”.

Ante este abismo trazado, ante esta mirada única del mundo y de las cosas planteada por el pensamiento neocolonial, negador de la diversidad, de Sousa Santos propone trabajar en la recuperación de una ecología de saberes: “la ecología de saberes es la dimensión epistemológica de una solidaridad de tipo nuevo entre actores o grupos sociales. Es una solidaridad internamente diversa en que cada grupo solo se moviliza por razones propias y autónomas de movilización, pero,

por otro lado, entiende que las acciones colectivas que pueden transformar esas razones en resultados prácticos sobrepasan lo que es posible llevar a cabo por un solo actor o grupo social” (De Sousa Santos: 71). La ecología de saberes señala el paso de una política de movimientos sociales a una política de “intermovimientos sociales”.

En este sentido, los procesos ocurridos en Latinoamérica en la primera década del Siglo XXI, vuelven a interpelar al campo de la comunicación/educación popular. Las transformaciones políticas, culturales, comunicacionales y sociales en el continente transformaron el mapa político y comunicacional, sumando nuevos actores y escenarios. Sin embargo con ello también interpelaron a la construcción de reacciones neoconservadoras, las que hoy se están instalando nuevamente en las gestiones de los gobiernos de nuestro país, en Brasil, en Paraguay, así como pugnan por conseguirlo en Bolivia, Venezuela y Ecuador.

El horizonte del “buen vivir”

Dentro de esa ecología de saberes, uno de los conceptos que se recuperaron durante esta “década virtuosa” en términos de García Linera, y que aporta a nuestra construcción es la del “Buen Vivir”, recuperado como emerge milenario de las culturas indígenas andinas. Un concepto complejo, que debe reconocerse con matices, como plural y polisémico, en el que se congregan una diversidad de cosmovisiones que hoy se pueden encontrar coincidiendo en la defensa de una ética propia recuperada de sus propias memorias, en compromiso con la transformación y la defensa del continente desde sus propios marcos.

El “Buen Vivir” (o “Vivir Bien” desde otras acepciones) aparece como una corriente de reflexión que retoma las cosmovisiones de los pueblos latinoamericanos y los movimientos de resistencia que operan desde hace siglos en estos pueblos.

En el “Buen Vivir” no se trata de encontrar una definición acabada, aplicable a todo tipo de comunidad, porque ello implicaría entrar en contradicción con uno de los postulados principales de esta construcción, que es el de no universalizar, no colonizar, no generar una mirada esquemática, la de no suponer que existe una sola manera de que los pueblos pueden ser felices. El “Sumak Kawsay” (el vivir bien, la vida plena), o el “Suma Qamaña” (vivir bien), expresan esa búsqueda constante de los pueblos andinos por alcanzar la vida plena en armonía con la comunidad y el cosmos.

Como aclara Fernando Huanacuni Mamani (2010) los territorios no son solo un espacio geográfico, tal como se piensan los Estados de las constituciones liberales modernas. Para los

pueblos indígenas no son solo recursos naturales, son más que la frontera, más que una delimitación, es la estructura, es la organización, es mucho más, porque todo es integral. "Ahí se vive y se convive. En nuestros territorios tenemos organización política, autoridad propia, idioma propio y todo un conjunto de saberes legados de nuestros pueblos" (Huanacuni Mamani, 2010: 7).

Los pueblos indígenas viven de acuerdo a principios éticos construidos en relación con la naturaleza. Son pueblos que viven en comunidad, y de acuerdo a los principios de reciprocidad, dualidad, y complementariedad. Según Huanacuni Mamani "Nosotros tenemos conocimiento y sabiduría, lo que ocurre es que nosotros no escribimos, no acumulamos en computadores y en papeles, acumulamos y transmitimos de generación en generación. Es por eso que nuestros conocimientos están acumulados en el propio pueblo y ahí los ejercemos" (Huanacuni Mamani: 9).

Por eso los derechos territoriales, los conocimientos y la justicia son ejercidos de manera colectiva, en conjunto: en este sistema todos crecen o pierden en conjunto. Se trata de una economía distributiva. "En nuestros pueblos no acumulamos, por eso no hay mendigos, convivimos entre nosotros y distribuimos la riqueza. Nosotros tenemos autoridad propia, idioma, territorio y en todos los espacios nos desenvolvemos con ética, respeto por todos los seres, principalmente por la Pachamama, por eso hablamos de la naturaleza como un sujeto de derecho y no como una mercancía" (Huanacuni Mamani: 9).

Descolonizar la mirada

Aquí resulta pertinente una aclaración. Recuperar estos conocimientos culturales, en la recuperación de las culturas populares no implica encontrar recetas lógicas, algoritmos de la felicidad, ni fórmulas de éxito. Sino tratar de encontrar y comprender los términos dentro de las complejidades y contradicciones que se dan en el fondo de nuestras comunidades que fueron largamente silenciadas y negadas. Tampoco se trata de una vuelta ilusoria a los orígenes, no es una búsqueda esencialista, porque eso sería negar la coexistencia (en términos de contemporaneidad) tanto de los pueblos indígenas como de las culturas populares que existen y existieron siempre negadas delante de nuestras narices.

En términos de Kusch no se trataría de encontrar "la verdad o la falsedad rotunda que no le hace al hecho de vivir, sino el verdadero peso del vivir que nunca es totalmente falso ni totalmente verdadero en sí mismo, sino que es totalmente verdadero en la cultura propia. Es lo que hace a la cultura" (1976: 99).

Desde este posicionamiento, la pregunta por la cultura en términos políticos es una pregunta por la ampliación de la autonomía. Y la pregunta de la cultura en relación a la tecnología –y sobre todo la pregunta por las culturas populares y su relación con las tecnologías para vivir- debe orientarse a ampliar las posibilidades de los sectores populares para lograr mayores márgenes de autonomía, y a la constitución de esos grupos como comunidades organizadas.

En esa dirección Kusch propone la recuperación de “una praxis americana”, soslayar la pregunta por una cultura popular y “ensayar una decisión cultural”, una puesta en acción de nuestra cultura, aclarando que no habla de una cultura argentina sino una “cultura local” (con lo que tenemos entre manos). “Toda decisión exige una fuente, y ésta está en la cotidianeidad. De ahí arranca nuestra autenticidad cultural. Y en tanto recobramos nuestra autenticidad, habremos abordado realmente la liberación popular. Va en esto la paradoja de la actitud científica. Si objetivamos científicamente la cultura popular, borramos nuestro compromiso con ella aún cuando hablemos de liberarla. Cabe entonces ser pre-científicos y asumir nuestra condición real” (1976: 146).

Se trata de un esfuerzo por no colonizar lo popular. Tal como dice Silvia Rivera Cusicanqui (2010): “La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo. El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un ‘nosotros’ de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo (...) A través de la liberación de nuestra mitad india ancestral y el desarrollo de formas dialogales de construcción de conocimientos” (Rivera Cusicanqui, 2010: 71).

El pensamiento descolonizador que nos permitirá construir un continente genuinamente multicultural y descolonizado parte de la afirmación de ese nosotros bilingüe, abigarrado y mestizo, que se proyecta como cultura, teoría, epistemología, política de Estado y también como definición nueva del bien-estar y el “desarrollo”. Según insiste Rivera Cusicanqui, “el desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte. Construir nuestra propia ciencia –en un diálogo entre nosotros mismos– dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales” (Rivera Cusicanqui: 73).

En la perspectiva de Rodolfo Kusch, el suelo implica el arraigo que toda cultura debe tener en un sentido geopolítico y por ello reniega de aquellos intelectuales que piensan desde un sentido universal. Para Kusch el único modo posible de lograr el pensamiento propio es desde el aquí y ahora, que proporciona el suelo que habitamos, donde echar raíces a las que acudir en los momentos de crisis: "cultura supone un suelo en el que obligadamente se habita. Y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre" (1976: 115).

Esta percepción es fundamental en los procesos de comunicación/educación donde resulta necesario ese reconocimiento del otro y su circunstancia. Poder comprender desde dónde nos están hablando, desde qué sentidos, y a la vez, encontrar la posibilidad de producir desde ese aquí y ahora.

Ésta será la manera para que la cultura logre su sentido propio, allí donde la cultura puede ser partícipe, puede encontrar en ella una especial significación.

Kusch insiste en buscar en la cultura popular. "El sentido profundo de la cultura está en que ésta puebla de signos y símbolos el mundo. Y que este poblamiento es para lograr un domicilio en el mundo a los efectos de no estar demasiado desnudo y desvalido en él" (1976: 117).

El suelo para Kusch es "como un fundamento", es el punto de gravedad que lo rige todo. Estar en el suelo es no caer más, es "estar de pie" (del latín *stare*), y "estar parado es un estar dispuesto ante la circunstancia a fin de poder instalar la existencia" (1978: 18). Implica no atarse a identidades cristalizadas, sino comprender el carácter contingente y las complejidades con las que estamos conformados y habitados.

Para Kusch el suelo simboliza la "dimensión tópica de una experiencia", el lugar donde "acontece" lo humano, en medio de un paisaje, de un tiempo, de símbolos y, principalmente, "en medio de lo absoluto que presiona" (1978: 95). El punto radica en que el pensamiento de una comunidad no puede desprenderse de su "topos". No se trata sólo de la presencia de las cosas (materiales) que están en el mundo por una cuestión de gravedad, sino que se trata de comprender la gravedad del pensamiento que no puede desarraigarse de todo lo que el *estar* allí instaló.

Kusch plantea así una descolonización de la cultura. En sus términos de lo que se trata es de "americanizar la cultura". Kusch reconoce que ambas posturas funcionan como obstáculos de una americanización de la cultura, pero además insiste en que la clave es la cuestión de reconocer a la cultura como decisión, como gesto, reconocer su rasgo político. Por ello afirma que para americanizar la cultura no alcanza con preguntarle a un indígena cómo es América, ni tampoco alcanza con acudir al repetido recurso del folklorismo: asegura que esto no sería más que "cubrir con máscaras la propia y

desnuda cara”, sería como elaborar una cultura americana “por el lado de afuera”, sin comprometerse. Lo americano no puede ser una cosa, es “la consecuencia de una profunda decisión por lo americano entendido como un despiadado aquí y ahora y, por ende, como un enfrentamiento absoluto consigo mismo. La cultura americana es ante todo un modo: el modo de sacrificarse por América” (1976: 71).

Implica darle lugar a aquello que desde la llegada de los colonizadores a América fue desplazado. Darle lugar a lo que toda la cultura occidental moderna ha tratado de borrar, de ocultar, de sanar o evangelizar: el lugar del “hedor” en términos de Kusch (1962). Se trata en definitiva de una mácula que nos impusieron, una especie de vergüenza originaria, que se traduce en una inquietud inconfesable. Dice Kusch, “el hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular” (2007b: 12).

A tal punto está presente este “hedor” que generalmente asociamos a todo lo americano con un rostro sucio y pies descalzos que deberían ser lavados. Y esa ha sido la premisa que ha permitido repetidas exterminaciones en nuestro continente.

Siempre la solución de los impulsos civilizatorios ha sido remediar esa suciedad, para proponer pulcritud. “En la Argentina eran los hijos de inmigrantes que desbocaban las aspiraciones frustradas de sus padres. Contra ellos luchaban los de abajo, siempre en esa oposición irremediable de hedientos contra pulcros, sin encontrar nunca el término medio. Así se sucedieron Túpac Amaru, Pumacahua, Rosas, Peñalosa, Perón como signos salvajes. Todos ellos fueron la destrucción y la anarquía, porque eran la revolución en su versión maldita y hedienta: eran en suma el hedor de América. Esta es la dimensión política del hedor, que pone a éste en evidencia y lo convierte en un antagonista inquietante” (2007b: 14-15).

Ambos son como los dos extremos de una antigua experiencia del ser humano. Uno está comprometido con el hedor y lleva encima el miedo al exterminio y el otro, en cambio, es triunfante y pulcro, y apunta hacia un triunfo ilimitado aunque imposible.

Oposición de eso “otro” que se manifiesta en el “hedor” según Rodolfo Kusch, o en los “desarrapados” (aquellos indígenas, negros y criollos ineducables y por ende desechables) a los que Simón Rodríguez recibía en su proyecto pedagógico, “el sujeto latinoamericano revolucionario y plural” de José Mariátegui, o la matriz de “lo facúndico” según Saúl Taborda, los “descamisados” de Eva Perón, las “masas mudas” para Freire.

Para Kusch “esta misma oposición, en vez de parecer trágica, tiene una salida y es la que posibilita una interacción dramática, como una especie de dialéctica, que llamaremos más adelante fagocitación. Se trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio o reintegración de lo humano en estas tierras. La fagocitación se da por el hecho mismo de haber calificado como hedientas las cosas de América” (2007b: 18-19).

Comunicación/educación popular como matriz transversal

En tiempos en los que se discute sobre la eficacia del dispositivo escolar y por extensión de las instituciones educativas, en que se escuchan repetidas quejas que refieren a que “la gente ya no va a los museos”; o se reflexiona desde las más diversas disciplinas sobre la caída de la capacidad de marcar subjetividad de las instituciones. En ese contexto, la recuperación de esta experiencia en un museo apunta a preguntarse si tal vez en los espacios educativos la cuestión no sea tanto discutir una cuestión de formas, pensando el balance entre si lo que vale es la educación formal, o no formal, o informal; o sobre qué objeto del acervo puede interesar más a los niños en el museo; o sobre si la cuestión es lograr elevar el nivel de las propuestas, o si hay que hacerlas más accesibles, o si se trata de mejorar la tan nombrada calidad educativa; o si la selección de los contenidos enseñados son los adecuados para el espacio. Sino que tal vez la discusión necesaria, la que deberíamos darnos, sería la de encontrar los modos para incorporar la cultura cotidiana, la que está ocurriendo en los territorios producida por sus sujetos, la que está ocurriendo aquí y ahora delante de nuestras narices, en los espacios educativos en los que intervenimos.

Pero para esto no estoy pensando en la idea de incluir contenidos populares. No hablo de una cuestión temática, folklórica, lo que sería colonizar, construir una cultura “por afuera” en términos de Kusch. Sino de una incorporación integral de los modos de enseñar y aprender, los modos de relacionarse, de trabajar, de reunirse, de hacer comunidad, de hablar y escuchar, de sentarse, de andar, de comer, de evaluar, de juzgar, de celebrar, de cantar o leer, de vestirse o adornar un espacio. Es decir, la incorporación del gesto cultural, en tanto decisión, en sus propios términos, que implica por supuesto la habilitación de los sujetos del territorio a habitar esos espacios, a ocuparlos y apropiarlos, a ofrecer espacios para decidir. Esa me resulta una necesidad de estos tiempos. Tomar la decisión, la de una incorporación compleja de los modos y de los sentidos de la cultura latinoamericana tensionando los procesos educativos, desde nuestro aquí y ahora.

Y para ese aquí y ahora paradójicamente también necesitamos mirar hacia el pasado. Pero no hacia el pasado en sentido de la historia lineal, sino en un sentido dialéctico, mirando la historia desde un presente continuo que nos permita discutir lo que nos pasa y proponer perspectivas de futuro. En ese sentido adherimos a la propuesta que enuncia Jorge Huergo en su tesis de Maestría: "Las transformaciones necesitan de las raíces; de hecho la memoria representa la fuente y raíz creadora de las transformaciones. La tradición, entonces, es una memoria de valores para la recreación permanente de la cultura; lo cual no supone cristalizar una consigna inerte para un recorrido previsto, sino estimular el movimiento de la fantasía creadora" (2001: 107). Recuperando a su vez la idea de Saúl Taborda (1951) de que "nada se crea ex-nihilo" aludiendo a un "movimiento continuo", una espiral dialéctica que se mueve entre tradición y transformación, convirtiendo a los polos en indisolubles entre sí. La capacidad de articulación de algo que se trae del pasado con algo que se crea en el presente, convirtiéndose o actualizándose como problema. Recuperando a Huergo, "comunicación significa la capacidad «táctica» desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas" (2001: 110).

En este mismo sentido impulsar procesos de descolonización en todos los ámbitos no sólo hace a una crítica o a un acto de justicia ante los atropellos coloniales (sobre todo si lo pensamos en ámbitos como los museos y las escuelas), también activa una memoria de liberación que da nuevos sentidos a la educación pública, común y popular. Tiempos y espacios de posibilidad que pueden abrirse a memorias y procesos que instalan, no una novedad inédita, sino historias olvidadas en nuestras memorias y nuestros sueños sociales, tantas veces negados o avasallados.

Desde este posicionamiento que se instala como horizonte político, ligado desde el campo comunicación/educación a las luchas por la emancipación. Desde ese posicionamiento es que hoy resulta necesario actualizar esos debates, hacerlos parte de las discusiones cotidianas dentro del campo comunicación/educación, pero también en otros espacios (académicos o no académicos). Ya no para ser pensadas para el armado de experiencias desde la alternatividad, desde el sentido de alguna micro experiencia, desde algún espacio de educación "no formal" en una organización, sino como una matriz que se debe instalar cruzando todos los espacios, tensando, disputando e interpelando ya no solo a esas experiencias originarias, las de las organizaciones, las radios populares, los espacios de alfabetización, sino también en los espacios más institucionalizados, como los de la educación primaria, secundaria y por supuesto en la educación universitaria, la que ha estado demasiado habitada por pensamientos eurocéntricos. Implica el esfuerzo de descolonizar el

pensamiento, descolonizar la academia y por ende nuestro modo de comprender el mundo. Aunque para esto no alcanza con citar a autores latinoamericanos, emancipar nuestros pensamientos implica también abordar de manera diferente nuestras acciones de producción.

Descolonizar la universidad implica encontrar otros modos de abordar lo popular donde no sea sólo un objeto de conocimiento, sino que busquemos los modos de hacerlos parte de los procesos de construcción de conocimiento, incluyéndolos, trabajando “con” y no “para”, dejando que la matriz popular, sus marcos de inteligibilidad y prácticas sean parte de la academia.

Lo popular más que un concepto, tiene que ser una matriz de producción, y eso implica darle lugar a los sujetos populares como sujetos dignos, sujetos “a la altura del juego” en términos de Jorge Huergo cuando habla del reconocimiento del otro. Poder producir conocimiento en diálogo, incluyéndolos en las propuestas, dejándonos interpelar con sus acciones, experiencias y pensamientos.

Recuperación de la experiencia

La idea de reponer una experiencia de trabajo concreta no surge espontáneamente. Es el resultado de una decisión, implica el reconocimiento de que ese espacio y esas prácticas cargan con el suficiente valor para considerarlo un objeto de nuestra atención y a la vez implica recuperar un modo particular de investigación social. Implica una oportunidad para recuperar acciones, decisiones, estrategias, para reflexionar críticamente sobre la experiencia, haciendo un recorrido intenso sobre ella. Requiere de una voluntad de auto revisión, ya que nadie puede recuperarle a otro la propia experiencia. A lo sumo podrá propiciar un marco de aproximación, se podrá compartir un aporte metodológico, facilitar instancias de diálogo y reflexión para que la recuperación se produzca de la manera más compleja posible, pero el resto es potestad, es territorio, de cada sujeto. Esta decisión implica la voluntad de reconocernos como sujetos del hacer, pero también como sujetos de saber.

En este caso además se trata de recuperar la experiencia de trabajo en un museo. Un espacio que fácilmente podría encasillarse dentro de aquellas instituciones de mayor formalidad (si se tiene en mente el arquetipo de los museos decimonónicos), pero que justamente desde nuestra intervención tendió a convertirlo en un espacio público educativo de producción de memoria, buscando acercarlo a las prácticas y estrategias de la comunicación y educación popular. Lo que no lo

exime de contener cierta sistematicidad, direccionalidad conceptual, metodologías propias, o un programa con propuestas pedagógicas.

Experiencia

La categoría de *experiencia* constituye hoy un debate central en las ciencias sociales que adquirió relevancia en términos epistemológicos a partir del llamado giro hermenéutico. El cual provocó el ascenso de la comprensión de los procesos y los sentidos desde los sujetos, las instituciones y la historia, en lugar de la tradición explicativa causal del racionalismo moderno. En este trabajo la misma opera como articuladora entre el sentido político educativo y la intervención situada. Recuperando como matriz fundacional el sentido freireano de *praxis*, en tanto productor de la articulación del *saber/palabra* con la acción política propia de la práctica del educador, "hablar la palabra y transformar la realidad" (Freire, 2005).

En el mismo sentido, la perspectiva de Peter McLaren (1995), define a la *experiencia* como acontecimientos que se dan en las formaciones sociales, los que mediados por el lenguaje son constitutivos de la subjetividad. El proceso dialógico *textualiza* la vivencia, le otorga sentido, convirtiéndola en experiencias y *praxis* transformadoras (Fernández, Felli, 2012).

En la misma línea es pertinente el principio de *alteridad y reflexividad* que aportan Larrosa-Skliar (2009) para el análisis de la *experiencia* en educación. Jorge Larrosa, al igual que otros varios autores, reconoce que existe una multitud de sentidos y usos diversos en torno a la categoría, por lo que propone que es necesario "dignificar" y "reivindicar" a la experiencia, lo que "supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida" (Larrosa, 2006, 4).

En función de buscar una especificación, para Larrosa la experiencia puede explicarse mediante la frase "eso que me pasa" (Larrosa, Skliar, 2007: 14). Según el filósofo español en el desglose de esa oración reside el sentido complejo de la categoría. "Eso" implica que la experiencia es un acontecimiento que está por fuera del sujeto, "algo que no soy yo", y por ende "algo que no depende de mí", allí propone el principio de *exterioridad* y de *alteridad* de la experiencia. Pero a la vez es eso que "me" pasa, y por ende sucede "en mí" no es algo que esta frente o que pasa cerca, por lo que el sujeto es su domicilio, "el lugar de la experiencia soy yo". A esto lo llama el principio de *subjetividad* de la experiencia. Y por último se detiene en eso que me "pasa", planteando la idea del

tránsito, del pasaje, algo que adviene, que deja una huella, que “me transforma”. La experiencia requiere de un sujeto activo, que pone el cuerpo: “la experiencia no se hace, se padece”, lo que denomina como el principio de *pasión*.

Experiencia social

Al igual que en Larrosa, en la construcción conceptual de Jorge Huergo, también hay una búsqueda por especificar algo de la imprecisión y vaguedad que flota sobre el uso del concepto de experiencia. En el caso de Huergo y Morawicki (2008), direccionando su atención sobre la dimensión del sentido social de la experiencia desde la mirada de comunicación/educación.

Para ello recupera las miradas de pedagogos de diversos tiempos históricos y geografías. Por un lado, la experiencia del viaje de Simón Rodríguez (junto a Simón Bolívar) en la que las diversas aventuras de la travesía advienen en proceso educativo, a partir de la que Huergo dirá que “el pedagogo es el viaje”. También la vida social como experiencia educativa en la producción del norteamericano John Dewey, que resalta la experiencia práctica social como fuente de aprendizajes significativos, por lo que sugerirá que la única manera de preparar al niño para la vida social es sumergiéndolo en la vida social. Asimismo retoma de Célestin Freinet quien desarrolla en Francia una experiencia en la que los niños salen a investigar a la comunidad y luego publican lo aprendido en un periódico escolar que es distribuido en la comunidad. De la que se pueden retomar dos ideas centrales: por un lado una búsqueda expresiva, al decir que a los niños no hay que hacerlos producir solo para la práctica escolar, sino que “deben escribir para ser leídos” y al igual que Dewey, reclama la confianza en la vida social como espacio de aprendizaje, asegurando que a los niños no hace falta darles contenidos de la cultura para la vida sino que éstos adquieren la cultura en la experiencia de vida social cotidiana. En la misma tónica Saúl Taborda -en Argentina- pone énfasis en la recuperación de la experiencia histórica popular, y en la vivencia y experiencia juvenil, a quienes incentiva en su predisposición a participar de la vida de los espacios comunales como fuente formativa, asegurando que estos espacios cuentan con una didáctica propia (que según describe sería herética desde el punto de vista de la didáctica oficial).

Más allá de estos recorridos, que complementa con otras visiones y definiciones sobre la experiencia a lo largo de la historia, Huergo y Morawicki invitan a no reducir la experiencia a una cuestión de forma, a no reducirla a una cosa, a no privilegiar la racionalización calculadora, sino a comprometerse con una búsqueda de encuentro con lo desconocido que se asegura imprevisible y

que resulta intransferible, “no se trata ya de privilegiar el dispositivo, sino de animarnos a la incontrollable vivencia del encuentro con otros, (...) nunca sabemos dónde va a parar, cuál será el destino de una experiencia de encuentro, incluso puede ser el fracaso” (Huergo, Morawicki, 2008).

Más allá de la recuperación de la experiencia que es objeto de este trabajo de investigación, es necesario resaltar que en la práctica cotidiana del museo, también nos dedicábamos con quienes nos visitaban en el museo, y sobre todo con la comunidad inmediata, de hacer un trabajo de recuperación de experiencias, con el convencimiento de que de ese modo estaríamos recuperando la historia de esa comunidad. Tal como afirma Oscar Jara “Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (2006: 7). A la vez que esas experiencias nunca son aisladas, por más que esa sea la percepción del sujeto. Para Antonio Ghiso “el sujeto de la práctica social no es un sujeto solitario, es una persona que se ubica ‘en relación’ a una situación, a unos problemas, a unos grupos o instituciones, a unos saberes y conocimientos, a unas opciones políticas, económicas culturales. El sujeto que sistematiza es un sujeto en relación, su práctica social o educativa la construye en relación y cobra sentido en ésta” (Ghiso, 2006: 41).

Sistematización de experiencias

En la complejidad del día a día, de las acciones cotidianas, es muy fácil que las experiencias se nos escapen de entre los dedos, que se nos vayan de la memoria si no nos ocupamos de enmarcarlas en algún momento, mediándolas a partir de diversas estrategias y dispositivos.

Con previsión metodológica es posible lograr que la sistematización de conocimientos se transforme en un proceso permanente, acumulativo, que permita construir conocimientos sobre nuestras acciones y decisiones, sobre nuestra realidad social. Tal vez una oportunidad única de aprender de lo que hicimos, de nuestros aciertos y errores, de recuperar nuestras ocurrencias, y transformarlas en parte de nuestros repertorios de prácticas.

Según José Hleap, el sentido de la recuperación de experiencias es una producción, “una actividad constructiva a través de la cual los distintos actores le dan intencionalidad, dirección, y sentimiento a lo vivido. Esta producción del sentido de la experiencia se hace en y por el lenguaje, donde este no es un instrumento transparente y neutro, un intermediario a través del cual asumimos la realidad, es el mediador que funda la relación entre el sujeto y el mundo (su pertenencia cultural), de modo que vincula y construye, transforma y le da forma a la experiencia” (Hleap, 1999: 3). La

sistematización de la experiencia nos permite dar respuesta a nuestras preguntas a través de encontrar juegos de sentido, dinámicas, reconstruyendo desde allí las relaciones que se dan entre actores, saberes y procesos de legitimación, recuperando así desde un trabajo etnográfico-hermenéutico. Lo que Hleap considera como la posibilidad de hacer legible “la densidad cultural de la experiencia” (Hleap, 1999: 3).

Para Jara, la sistematización de experiencias relaciona los procesos inmediatos con su contexto, “confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran” (1999: 57). Se crean así nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, pero, “en especial -en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos sociales y su dinámica- permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el *cambio* en los procesos” (Jara, 1999: 57).

En este movimiento interpretativo se construye conocimiento a la vez se genera una nueva experiencia, otro punto de partida para el proceso. Según Lola Cendales “toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación” (en Jara,2006: 29). Por ello durante este trabajo aparecerán, mediadas por el relato, las reflexiones que se originan a partir de las decisiones, de los marcos de comprensión, los desafíos propios y colectivos, los diálogos y discusiones, las memorias y las ganas puestas en juego, como parte de un proceso formativo. Para Ana Bickel (en Jara,2006), la importancia de la resignificación de lo que hacemos potencia los cambios producidos por la experiencia, en el sentido de que la sistematización no solo descubre elementos relacionales a la práctica pasada, sino que además permite que esta praxis trascienda al presente y cobre dimensión de futuro, es decir que la misma sistematización permite fortalecer el proceso de transformación de la realidad. En el mismo sentido considera que existe allí una dimensión política al aportar a un modo de construcción de conocimientos que otorga autonomía a los sujetos para buscar caminos de transformación de los espacios y contextos en los que interactúan.

En este mismo sentido desde un enfoque histórico dialéctico, para Alfredo Ghiso, las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica general -igualmente, dinámica, compleja y contradictoria- que pueden ser leídas y comprendidas de manera dialéctica. Dado que estas prácticas están en relación con otras similares en contextos que permiten comprenderlas, “las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación: pudiendo ser leídas desde el

lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos (...) expresadas en los procesos conversacionales que se dan en toda práctica social. Las claves son: reconocer toda acción como un espacio dialógico, relacionar diálogo y contexto, o sea introducir el problema del poder y de los dispositivos comunicativos de control, reconociendo en las diferentes situaciones los elementos que organizan, coordinan y condicionan la interacción” (1999: 9).

Sistematización de experiencias: camino de conocimiento de los procesos latinoamericanos

De acuerdo a la recuperación realizada por Oscar Jara existen diversas acepciones para definir a la sistematización. La más utilizada (y no por eso menos válida) es la que en diversas disciplinas refiere a la tarea de catalogar, ordenar datos, a “ponerlos en sistema”. En cambio, dice que desde los proyectos sociales y desde la educación popular en Latinoamérica se aplica no solo a la recuperación de datos o informaciones, sino a experiencias, y que por ello se habla de “sistematización de experiencias” (2006:7).

Según afirma, esto no tiene que ver con un capricho, o con una “aventura conceptual”, sino que responde justamente a experiencias históricas, políticas y sociales concretas de nuestro continente, las que fueron de tal densidad que requirieron de otros métodos de producción de conocimiento. A la vez que al ser muchas de éstas experiencias de tipo revolucionario animaron justamente a cuestionar los modos y saberes establecidos.

A partir de experiencias como la de la Revolución Cubana en 1959, se ponía de manifiesto que en nuestro continente era posible imaginar y realizar proyectos de sociedad distintos a los impulsados por los países centrales, proyectos en los que pudiésemos buscar nuestros propios caminos para encontrar la justicia social y la autodeterminación, que era posible construir marcos propios de interpretación y de producción teórica que surgieran de nuestras particularidades. La respuesta hegemónica a ese momento histórico, propiciada principalmente por las acciones continentales de la “Alianza para el Progreso” no hicieron más que confirmar esta misma lectura, dado que lo que proponían -en reacción- eran diversos proyectos destinados a traer “modernización” o “cultura” -en sus términos- a los pueblos de América, en acciones estandarizadas, al modo de recetas que se aplicaban indistintamente, sin importar los lugares, las culturas, costumbres, ideas, o necesidades de los pueblos en los que intervenían.

En la misma línea de los proyectos latinoamericanos durante esos años se siguieron produciendo otros ejemplos notables, como el del gobierno de la Unidad Popular en los '70 (con el

liderazgo de Salvador Allende, quien fue elegido en elecciones democráticas como presidente de Chile), en el que se desarrollaron acciones de transformación social y políticas de Estado inéditas, que también requirieron de otros modos de producción.

Lo que ocurría en esas décadas en nuestro continente, según Alfonso Torres Carrillo, es que se trataba de producir un conocimiento “diferente al modo de investigar predominante en el mundo académico, impregnado de positivismo, colonialismo intelectual y desconocimiento del saber de los sectores populares. Se procuraba que las metodologías utilizadas fueran consecuentes y coherentes con los criterios pedagógicos de las prácticas educativas populares: generación colectiva de conocimiento, valoración de los saberes populares y diálogo de saberes, partir de la realidad para volver a ella, reflexión crítica frente a las ideologías dominantes, participación activa de los sujetos involucrados, etc.” (Torres Carrillo, 2008: 33).

Según Jara (2011), son Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón quienes comienzan a construir los antecedentes de la sistematización, apoyando sus bases en el campo del trabajo social de los '50 y '60. Momento en que existe una búsqueda de profesionalización de lo que se conocía como “asistencia social” y que estaba fuertemente influenciado por concepciones norteamericanas que impulsaban el “metodologicismo aséptico”.

El sentido inicial del término estuvo por la idea de recuperar, ordenar y clasificar información de los servicios sociales, aunque más cerca de los '70 encuentran la denominada “reconceptualización del Trabajo Social” desde un enfoque anclado en la realidad latinoamericana y en confrontación con la pretendida neutralidad metodológica norteamericana. “La principal conquista del Movimiento de Reconceptualización fue el rechazo de los asistentes sociales a caracterizarse exclusivamente como agentes técnicos ejecutores de las políticas sociales. A través del proceso de recalificación, principalmente con el ingreso de estos profesionales en el ámbito de la investigación académica, fue posible romper con la división establecida de trabajo entre científicos sociales (los teóricos) y asistentes sociales (los profesionales de la práctica) (Netto, 2005: 12)”²². Se atribuye así a la sistematización “la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, (...) buscando extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional” (Jara, 2011: 4). La sistematización se procura así como una posibilidad de superar la pretendida separación entre práctica y teoría.

22 Citado en Jara, 2011: 4.

Siguiendo con la recuperación de Jara, ubica dentro de la producción conceptual de la sistematización al trabajo “Sistematización de las prácticas como fuente de teoría” de Ana María Quiroga y Leila Lima, aparecido en 1971, como uno de los primeros artículos publicados sobre la temática desde esta mirada. En paralelo Quiroz y Palma desarrollan su reflexión y propuesta teórico-práctica en función de los desafíos que viven en el Chile de la Unidad Popular, en el que a su vez retomaban los antecedentes del trabajo realizado por Paulo Freire en la Escuela de Trabajo Social (en los años de Frei, 1964-1970), la que caracterizan como “una epistemología que ligaba el conocimiento corriente con el conocimiento científico, que iba en contra del positivismo y del marxismo ortodoxo; que le dio mucha importancia a la práctica e hizo un esfuerzo sistemático por ordenar lo que se iba encontrando” (Jara, 2011: 6).

En todo este período, quienes estaban produciendo este particular modo de sistematización de experiencias intentaban demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tenían características particulares propias de nuestros contextos y que por ello requerían de respuestas y conceptos propios. Estos abordajes se pueden establecer sobre cuatro pilares: a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto, a las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto teórico de ese período; b) la negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes; c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento; d) el interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica (Jara, 2006: 10).

Aunque luego este camino abierto desde estas experiencias fue violentamente cortado por los movimientos de reacción contrainsurgente, propiciados por las doctrinas de seguridad del Departamento de Estado norteamericano, que desembocaron en la instalación de sangrientas dictaduras cívico-militares en la mayoría de los países del continente.

Sistematización de experiencias educativas

En los '80 y '90, la sistematización se abrirá otros caminos además del que se desarrollaba desde el trabajo social, impulsándose con fuerza en los procesos de educación de adultos y de educación popular o no formal, que venían produciéndose desde los '60 principalmente en los países de Centroamérica²³. Con estas múltiples experiencias que comienzan a cuestionar los paradigmas de

23 Entre ellos sin duda el ejemplo más reconocible es el de la experiencia del Movimiento de Educación de Base y los Centros Populares de Cultura donde Paulo Freire construye e impulsa su *pedagogía liberadora*, una propuesta que hoy sigue siendo referencia de la educación popular. Sin embargo no por ello deben de reconocerse otras tantas

la pedagogía, desde las experiencias de educación en comunidades rurales, movimientos de educación popular que buscan una relación más horizontal, en la que se impulsa la autonomía de los sujetos, por lo que el lenguaje de estos espacios se puebla de "autos": autoaprendizaje, autogestión, autodisciplina, autoevaluación. A la vez que la producción de conocimiento se asocia cada vez más a la acción, a la praxis.

Surge un interés por conocer este movimiento, en tanto fenómeno social y en tanto propuesta formativa. Entonces comienzan a desarrollarse dos líneas en paralelo: por un lado las que desarrollan los investigadores de la educación; y por otro, los propios educadores y educadoras populares que generan sus instancias de reflexión sobre la práctica a partir de la sistematización.

La sistematización de experiencias desde la educación popular "va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos 'métodos ortodoxos', en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa. En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron, de alguna manera, de sistematizaciones de

experiencias: "Es en los años sesenta y setenta del Siglo XX en los cuales la Educación no formal de Adultos tiene en América Latina su desarrollo más importante y significativo, orientado por la perspectiva del llamado Desarrollo de la Comunidad y otras corrientes de promoción social existentes en ese período. Surgen así una gran diversidad y riqueza de experiencias, lo que motiva a realizar esfuerzos de investigación del campo de la educación de adultos, debido a la necesidad de identificación e intercambio de lo que ocurría con dichas experiencias y sus innovaciones. Estos esfuerzos de investigación se centrarán en recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias, tarea que recibirá el nombre de "sistematización". En esta dirección, algunos de los esfuerzos más conocidos fueron, por ejemplo: la recopilación de experiencias realizada con ocasión del Simposio Mundial de Cartagena, Colombia, sobre Crítica y Política en las Ciencias Sociales, en 1977, promovido por Orlando Fals Borda. El proyecto de consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no-formal de adultos rurales, coordinado por el Centro de Estudios del Tercer Mundo, CEESTEM, de México, dirigido por Félix Cadena, en 1979; la sistematización de proyectos en varios países centroamericanos realizados por el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, ILPEC, de Costa Rica, coordinados por Francisco Gutiérrez y Edgar Céspedes en 1981; la recopilación realizada por el proyecto de Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos, del Centro de Estudios Educativos, CEE, de México en 1982, coordinado por Humberto Barquera; el importante trabajo de recopilación y establecimiento de una tipología, hecho por Pablo Latapí en torno a las principales tendencias de la Educación de Adultos en América Latina, publicado por el CREFAL en 1984; asimismo, el trabajo pionero en el mapeo, identificación y análisis de experiencias de Educación de Adultos (incorporando ya experiencias de Educación Popular), de Patricio Cariola, Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, de Chile, entre 1980 y 1983" (Jara, 2011: 10-11). "En ese mismo período, Mercedes Gagnetten va a desarrollar toda una propuesta políticometodológica de sistematización basada en una larga experiencia de trabajo social antes y después de la dictadura militar en Argentina" (Jara, 2011: 9). En el contexto de nuestra casa de estudios, el trabajo de Darío G. Martínez para su tesis de doctorado titulado "Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación" también retoma el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos en nuestro país desde una lectura del campo.

experiencias, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental” (Jara, 2011:14). Se invierten así los términos propiciando una vinculación otra entre teoría y práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado antes en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas.

De manera similar durante los '70 y '80 se producen una serie de diálogos entre disciplinas y colectivos sociales en interacciones que producen una potente retroalimentación en torno a esta mirada latinoamericana. De este modo, según Jara (2011) la sistematización se vincula en la interacción con: el Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa²⁴. A su vez, estas corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, “al ser la sistematización de experiencias un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y sus desafíos” (Jara, 2011: 17). Marco común que justamente es fruto de la historia, de la recuperación en sentido crítico de la experiencia continental, de los procesos revolucionarios, del diálogo entre los diversos procesos sociales, políticos y culturales que no hubiesen sido posibles sin poner en crisis los marcos conceptuales hegemónicos.

Este movimiento continental tiene, a partir de la Revolución Sandinista (Nicaragua, 1979-1990) un nuevo rol, que congrega y dinamiza una serie de intercambios que potenciaron una multiplicidad de prácticas (así como producciones teóricas) desde estas perspectivas políticas sobre la producción de conocimiento y las propuestas pedagógicas que se proyectaron sobre todo el continente²⁵. Así desde mediados de los '80 surge la Red ALFORJA, “la cual incorpora la

24 En el ámbito de las ciencias sociales a partir de la producción de "Ciencia Propia y Colonialismo intelectual" (1970) y otros documentos como "Ciencia Popular, Causa Popular" (1972) del colombiano Orlando Fals Borda se da base a la aparición de una nueva corriente en la investigación social: la Investigación-Acción-Participativa. Esta propuesta juega en total consonancia con este movimiento latinoamericano, en tanto una perspectiva de investigación que busca la participación activa de los sujetos sociales de los sectores populares en la lectura crítica de su propia realidad.

25 Según Jara, entre los primeros materiales de reflexión teórico-metodológica sobre Educación Popular, vinculados a la sistematización y producidos a partir de la experiencia sandinista y centroamericana, se encuentran: Ministerio de Educación de Nicaragua(1989): Elementos Fundamentales de la Concepción de Educación Popular Nicaragüense, Ministerio de Educación, Nicaragua; Núñez, C, (1984): Educar para Transformar, Transformar para Educar, Guadalajara. IMDEC; Leis, R. (1986): El Arco y la Flecha, San José. Alforja; Jara, Oscar (1981): Educación Popular, la dimensión educativa de la acción política, Panamá. CEASPA – ALFORJA; (1984): Los desafíos de la educación popular, San José. Alforja; (1986:) Aprender desde la práctica, San José. Alforja. Ver también: Fals Borda, O.(1982): Conocimiento y Poder, México. Siglo XXI; Brandão, Carlos Rodrigues (1984): Lições da Nicaragua, Rio de Janeiro. Vozes; Torres, R.M (1982): Los

sistematización de experiencias como componente esencial de su propia constitución como red” (Jara, 2011: 18). En esa misma época se consolida el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), organización en la que se afiliarían muchísimas instituciones y organizaciones que trabajaban en Educación Popular en el continente. “Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la conformación de importantes redes de educadores y educadoras que trabajan en todos los rincones de nuestra región” (Jara, 2011: 19).

A la salida de las dictaduras militares de los distintos países se van conformando también otras redes y grupos de trabajo vinculados al trabajo desde la defensa de los Derechos Humanos, la Comunicación Popular, la promoción de la Salud Comunitaria, la Investigación Participativa, el trabajo con Pueblo Indígenas, la formación de educadores y educadoras. En ese marco, en lo ‘90 la CEAAL le encarga al especialista chileno Diego Palma la realización de un estudio que permitiera establecer un mapa de este creciente campo de trabajo, el que fue luego publicado bajo el título “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina”²⁶ (Jara, 2011). Otra fuente de actualización en este campo se encuentra en la Biblioteca Virtual del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL²⁷ (CEPAL-FORJA), donde se pueden consultar una multitud de producciones sobre experiencias de todo el continente.

En los últimos años, si bien la sistematización de experiencias se ha extendido por una diversidad de ámbitos, incluyéndose de manera intensa también en la investigación académica y las políticas públicas, tal vez un caso significativo se da en la Venezuela de la revolución Bolivariana, donde la Universidad Bolivariana transformó su dirección de investigación en una dirección de “creación y recreación de saberes” que impulsa proyectos de sistematización de experiencias de trabajo comunitario como parte fundamental de su currículo académico (Jara, 2011: 25).

Sistematización de experiencias educativas y sujetos de conocimiento

La clave más interesante al tomar a la sistematización de experiencias como perspectiva es que permite desdibujar algunas barreras que la ciencia moderna ha convertido casi en infranqueables. Retomar las memorias de la educación y la comunicación popular en este sentido para reconocer los

Cep: Educación Popular y Democracia Participativa en Nicaragua, Managua. CRIES (en nota al pie 31 en Jara, 2011: 18).

26 Palma, Diego (1992), publicado en *Papeles de CEAAL N° 3*, Santiago de Chile, CEAAL.

27 Se puede acceder a la biblioteca virtual desde <http://www.cepalforja.org/sistematizacion>

espacios y prácticas culturales donde interactúan sujetos, prácticas y saberes populares, con otros provenientes de los medios, de los saberes teóricos, entre otros, propiciando formas otras de acción, de adecuación, de resistencia, o de supervivencia. Lo que implica, según Hleap, “asumir en serio al otro, renunciar al privilegio del ojo observante del investigador para cruzar nuestras miradas sobre lo sucedido, dialogar” (Hleap, 1999: 2).

En este sentido, proponer una investigación interpretativa, implica recuperar las experiencias no como hechos objetivos, o como cosas, sino que implica un conjunto de interpretaciones de los sujetos intervinientes, implica producir a partir de la construcción de sentido sobre la acción, las que son constitutivas de la realidad socio-cultural.

Esto a su vez lleva a reconocer que todo sujeto es un sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber sobre lo que hace. “El sujeto que sistematiza es un sujeto contextualizado, ubicado en una situación en la que se plantea y se exige, o le plantean y es exigido a actuar sobre esa realidad en la que él se constituye y a la que él, con su hacer, aporta elementos configuradores. En este punto, destacamos la condición histórica y contextualizada del sujeto que hace que también su quehacer y saber sean históricos, contextualizados e inacabados. Por otro lado, en esa condición el sujeto se enfrenta -o lo enfrentan- a asumir un reto desde la perspectiva que él construye con otros o desde la opción que otros determinan para él. La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social y éstas se originan y son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que ante todo, la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar” (Ghiso, 2006: 40).

Esto implica que todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos, en el que se cruzan (en un sentido conflictivo) discursos, teorías y construcciones culturales. Múltiples miradas que al hacerse visibles se confrontan para construir un objeto de reflexión y aprendizaje. Tal como afirma Ghiso “la sistematización, como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutro; por el contrario el interés que lo direcciona y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento” (1999: 8). En el mismo sentido agrega que “el proceso vincula múltiples componentes, uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan” (1999: 8).

Este ida y vuelta entre la acción, la reflexión y el aprendizaje, en la medida en que van y vuelven desde y hacia sus sujetos propician el autoreconocimiento como sujetos de conocimientos, experiencias y posibilidades de ser actores de transformación: “la sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como ‘adentrarse’ en los procesos sociales vivos y complejos, para circular entre sus elementos, palpar sus relaciones, recorrer sus etapas, localizar sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, para llegar a entenderlos desde su propia lógica” (Granados, 2005: 25).

Sistematizar es también un ejercicio en el que se puede comprender cómo es que la teoría se encuentra implícita en nuestras prácticas, cómo es que se va haciendo carne en la medida que nos vamos apropiando de nuestros aprendizajes y conocimientos. Ésto será particularmente evidente en este trabajo. Dado que la totalidad de la intervención se realizó en paralelo a la cursada de la Maestría en Comunicación y Educación, por lo que en el desarrollo de la recuperación de la experiencia, de las acciones, de las estrategias, y tal vez particularmente en los textos producidos en ese contexto será posible encontrar los rastros de las matrices epistemológicas, teóricas, metodológicas, de los discursos propios del campo comunicación/educación puestos en práctica en relación con los discursos sociales.

En esos diálogos entre teoría y práctica, es importante no subestimar o sobreestimar a ninguna de las dos, así como tampoco tratar de reducir una a la otra, evitar reducciones forzadas. Sino que lo que necesitamos es encontrar cómo se sostienen y se tensionan en una relación dialéctica, que por ende será compleja y hasta contradictoria.

De alguna manera, aunque no de modo conclusivo, la sistematización también es una forma de evaluación, no en un sentido auditor (de si se cumplió o no con los objetivos), sino más bien como mirada de integración, y por ende puede aprovecharse como un hecho educativo, en la medida en que vuelven densificados los significados y saberes a los sujetos de la experiencia para potenciarla y transformarla. Para ello según Cendales, “el nuevo orden de significado no es necesariamente conceptual, aunque es deseable que además de la reconstrucción narrativa se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica (...) una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla” (2006: 36).

Recuperación de la experiencia y construcción subjetiva

La construcción de conocimiento a partir del relato es también la posibilidad de expresar una experiencia que es única e irrepetible. "El relato es una totalidad significativa, su especificidad comunicativa obliga a una coherencia, una legibilidad, un orden en la exposición, que le da a la vez un orden, un sentido a lo vivido (generalmente de manera caótica) en la experiencia" (Hleap, 1999: 4). Es la posibilidad que tenemos como sujetos de construir nuestra realidad, de lanzarla al mundo, a la vez que configuramos así nuestra propia identidad. "En este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos 'experiencia', no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones" (Jara, 2006: 8). "Es una realidad construida desde la densidad del intérprete, que muestra en acto sus propias contradicciones, sus temores y deseos, en donde el lenguaje opera como mediador entre lo interno y lo externo, lo macro y lo micro, lo subjetivo y lo objetivo" (Hleap, 1999: 4).

Siendo personal la experiencia es también intersubjetiva, se nutre del relato colectivo. En este sentido, los relatos no solo expresan la experiencia, sino que la configuran. Son una oportunidad de construcción de memoria colectiva en tiempo presente, en tanto según afirma Cendales "la memoria humana, tanto individual como colectiva, no es almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente. Por eso, la memoria no dice tanto sobre los acontecimientos y experiencias pasados como sí del significado que tuvo para sus protagonistas y del sentido y utilidad que le otorgan los sujetos en el presente" (2006: 37). Lo cual posibilita la construcción colectiva de realidades y la posibilidad de imaginar futuros posibles, y por qué no de utopías. Es una oportunidad para incluir a los otros en las memorias, las resistencias y los procesos de transformación. Propósitos, que también se busca potenciar desde la sistematización de experiencias en este trabajo en particular.

Biografía y reflexividad

La investigación biográfico-narrativa se ha constituido como una perspectiva o enfoque que en los últimos años ha ganado aceptación académica, con especial pregnancia en el campo de la investigación educacional²⁸, aunque muchas veces se la tiene en cuenta sólo como una metodología cualitativa, sin considerar su dimensión epistemológica, la que altera considerablemente los modos de lo que habitualmente se entiende por *conocimiento* en ciencias sociales y de *lo que importa conocer*. A su vez, su utilización no siempre está justificada claramente, por ello intentaré exponer algunas potencialidades y limitaciones de este enfoque y, en todo caso, los problemas epistemológicos que involucra.

En este mismo sentido, me interesa presentar brevemente la relación entre investigación biográfica y reflexividad, trabajados como antecedente en los rastreos de experiencias de profesores en comunicación egresados de la FPyCS que se han desarrollado en función de la investigación en clave biográfica²⁹.

La gravitación del giro hermenéutico

Si bien el denominado giro hermenéutico y narrativo de las ciencias sociales -impulsado por las teorías de Paul Ricoeur entre otros- está presente desde hace tiempo y ha ganado terreno paulatinamente, no siempre es aceptado en tanto estatuto epistemológico para las ciencias humanas.

28 En nuestro país se han generado algunos interesantes movimientos de maestros y profesores que se han dedicado a la investigación-acción a partir del intercambio de relatos autobiográficos y las autobiografías profesionales como punto de partida para la reflexión sobre las prácticas profesionales de docentes. Entre ellos se pueden destacar el proyecto iniciado por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Ciudad de Buenos Aires coordinado por Daniel Suárez, que luego fue desarrollado de manera extensa durante la gestión de Daniel Filmus en el Ministerio de Educación de la Nación bajo el "Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente" coordinado por Daniel Suarez y Cecilia Tanoni, el que fue continuado en varias de las gestiones del kirchnerismo.

<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/super-sitios/memoria-docente-y-documentacion-pedagogica.php>

Este trabajo luego se ramificó en otros trabajos por provincias y regiones y desde los que se produjeron diversos materiales y bibliografías.

<http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.HTML>

En particular en nuestra Facultad, es necesario recuperar el antecedente del Seminario-Taller "Producción de relatos en ámbitos educativos" realizado en 4 encuentros entre octubre y noviembre de 2013 con graduados y graduadas del Profesorado de Comunicación Social FPyCS-UNLP en el marco del proyecto de investigación "Procesos de inserción del profesor en comunicación social en las instituciones educativas" (P225 FPyCS UNLP 2013-2014) dirigido por María Belén Fernández.

29 Algunos de estos desarrollos fueron desarrollados en referencia a los Planes de Beca UNLP Tipo A (2013-2016) y Beca UNLP Tipo B (2016-2017) "El profesor en comunicación social en las instituciones educativas. Estudio de experiencias significativas de una profesión emergente", y comunicadas en diversas publicaciones en encuentros académicos.

Este cambio de eje propuesto por la hermenéutica que pone al significado de los actores investigados en el centro de la escena, sigue siendo resistido en algunos campos académicos, que desconfían de la perspectiva interpretativa y relativizan la relevancia de los datos que ésta proporciona a la ciencia.

Para Paul Ricoeur (1995) la acción significativa es un texto a interpretar, y se articula de modo narrativo. Para él, la subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social, y por ende, la narrativa no sólo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que, además, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

En el mismo sentido, el enfoque narrativo comprende que la construcción de ese yo, de ese *sí mismo* en términos de Ricoeur, no es individual, interno, sino un yo dialógico, que se construye de manera relacional y comunitaria, para producir una subjetividad que es construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. En ese juego de subjetividades, ese proceso dialógico se convierte en un modo de construir conocimiento.

En la lectura que Francois Dosse (2007) hace de *Sí mismo como otro* de Ricoeur, retoma la cuestión de la *identidad narrativa*. Rescata la productividad de la distinción entre *mismidad* e *ipseidad* que propone Ricoeur, la *mismidad* evoca el carácter del sujeto en lo que tiene de inmutable, como sus huellas digitales, mientras que la *ipseidad* "remite a la temporalidad, a la promesa, a la voluntad de una identidad conservada a pesar del cambio: "es la identidad en una trayectoria de pruebas del tiempo y del mal. (...) la ipseidad no se construye en una relación analógica de exterioridad al otro, sino en una implicación, una verdadera fusión con el otro" (Dosse, 2007:355-356). Esta lectura permite trabajar en la tensión entre lo que podríamos entender como lo intangible del sujeto y los cambios que lo intervienen a lo largo de su historia.

Para acceder a ese discurso requerimos de la narración, donde la experiencia se produce *en* relato, a la vez que permite conocer los sentidos que los sujetos le otorgan a su experiencia vital. Un proceso reflexivo en el que los sujetos dan coherencia y significado a lo que vivieron (Ricoeur, 1995) reuniendo los elementos dispersos de una vida personal para agruparlos en un esquema de conjunto (Gusdorf, 1991). Según Gustave Gusdorf hay que renunciar al "prejuicio de objetividad", dado que "la verdad de los hechos se subordina a la verdad del hombre, pues es sobre todo el hombre lo que está en cuestión. La narración nos aporta el testimonio de un hombre sobre sí mismo, el debate de una existencia que dialoga con ella misma, a la búsqueda de su fidelidad más íntima" (Gusdorf, 1991:12).

La narración biográfica y el conocimiento biográfico

El relato biográfico es un modo de comprensión y expresión de la vida en el que no se puede desconocer la voz -como presencia- del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece – como lo ponen de manifiesto los sujetos de la investigación cuando nos hablan de sus experiencias– que los relatos y el modo narrativo es una forma, más que válida de comprender y expresar la enseñanza (y particulares aprendizajes). Dado que allí aparecen elementos a conocer que no serían tan identificables desde otros enfoques.

En este sentido resulta pertinente recuperar lo que Christine Delory-Momberger (2009) aporta a la relación entre aprendizaje y biografización social, cuando señala que todo aprendizaje, intencionado o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido. No hay aprendizaje que no esté inserto en la singularidad de una biografía. La *biografía educativa* amplía el alcance de la noción de *escritura*, en tanto acción cognitiva mediante la cual se delinea, antes que nada, la *figura de sí*.

Frente a un modo de construcción lógico, de generalización, propuesto por el paradigma positivista, el modo narrativo parte del carácter único e irreplicable de las acciones humanas, por lo que se centra en sus particularidades como un espacio de conocimiento y comprensión de esos matices que no pueden ser encerrados en proposiciones universalizantes. Son esos pequeños detalles, esos relatos los que permiten acceder a la comprensión de los sentidos que los sujetos le dan a sus acciones. Su singularidad en el dato de valor y no tanto lo generalizable, considerando que además esa particularidad se construye dialógicamente con el conjunto de la sociedad y su momento histórico que configuran su experiencia. Como identifica María Da Conceição Passeggi “la *biografización* resulta de ese modo una acción permanente de *figuración de sí*, que se actualiza en la acción del sujeto al narrar su historia, a tal punto que él mismo se confunde con ella” (en Delory-Momberger, 2009:20).

El desafío es encontrarse con ese entramado intermedio, evitando las generalizaciones, pero cuidando a la vez de no romantizar los discursos. Dado que los propios relatos de los sujetos son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación considerando el contexto de interacción. Que como afirma Leonor Arfuch es “lo que lleva una y otra vez a recomenzar el relato de una vida -minucioso, fragmentarios, caótico, poco importa su modo- ante el propio desdoblamiento especular: el relato de todos. Lo que

hace al orden del relato -de la vida- y a su creación narrativa, ese 'pasar en limpio' la propia historia que nunca se termina de contar" (2002:18).

Sinuosos caminos de frontera

La investigación narrativa se propone no violentar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer categorías alejadas de sus palabras. Pero a la vez, si se respeta "en exceso" el discurso de los sujetos, la interpretación quedará encerrada dentro de los horizontes de los interpretados, imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que le quitaría el sentido en tanto investigación científica que pretenda aportar conocimientos sobre el espacio investigado.

El desafío como investigador implica superar el mero *remix* de fragmentos e intentar adentrar en la complejidad de sentidos que los sujetos usan para darle significado a su mundo y a su vida, situando a los relatos en sentidos más amplios. Allí es donde la investigación narrativa puede aportar desde lo particular con sentimientos, deseos, propósitos, anhelos, que la investigación formal dejaría de lado -o desconocería- y que permiten dar cuenta de aspectos que resultan relevantes.

Esto no implica dejar de situar las experiencias narradas dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida. Sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente único y singular. Se trata de trabajar en el diálogo entre el punto de vista nativo y el del investigador. Teniendo en cuenta que además hay muchos casos en los que el objeto de investigación hace que los roles de cognoscente y conocido dejan de diferenciarse para entrar en una relación indivisible, traspasando una barrera que ha sido un principio intocable de la objetividad científica positivista.

Esto es particularmente evidente en esta tesis, teniendo en cuenta que mi posición es tanto la del investigador como la de un sujeto que forma parte de la experiencia que es objeto de esta investigación. Por eso mismo y por el interés de que este trabajo permita aportar a la reflexión de prácticas propias de manera crítica, nos animaremos a trabajar en estas zonas intermedias, en estos bordes no del todo claros. Pero con el horizonte de que desde la narración biográfica se pueda generar otro tipo de reflexividad de las prácticas y que esas narraciones, esas versiones de sí mismo -tal vez debiera decir de *mí mismo*- que se produzcan, puedan ser leídas como construcciones sociales. Estos relatos son por un lado un producto hecho desde el presente, por ende contingentes y

situados, pero a la vez son configurados en función de un marco histórico y social que los hizo posibles.

¿De qué hablamos cuando nos biografiamos?

Volviendo a la discusión biográfica, insistimos en que lo que da forma a lo vivido y a la experiencia de los sujetos son las narrativas que ellos hacen de sí mismos. La narración no es sólo el instrumento de la formación, el idioma en que ésta se expresaría: la narración es *el lugar* en el que el individuo se concreta, donde se elabora y experimenta la historia de su vida: lo que Arfuch (2002) denomina el *espacio biográfico*, como un espacio dinámico, no siempre cartografiable, espacio de mediación dialógica, e históricamente situado, entre las esferas de lo público y lo privado. Plantea así un enfoque no disociativo que intenta evitar las visiones antinómicas que suelen cargar de negatividad a alguna de estas esferas.

Tal como propone Gusdorf, "toda autobiografía es una obra de arte, y, al mismo tiempo, una obra de edificación; no nos presenta al personaje visto desde fuera, en su comportamiento visible, sino la persona en su intimidad, no tal como fue, o tal como es, sino como cree y quiere ser y haber sido. Se trata de una especie de recomposición realzada del destino personal; el autor, quien es al mismo tiempo el héroe de la historia, quiere elucidar su pasado a fin de discernir la estructura de su ser en el tiempo" (Gusdorf:14). Esa dimensión de la historia que *nos* escribe cuando relatamos nuestra historia es una dimensión importante a tener en cuenta, porque es el punto de intersección entre la dimensión contingente y la dimensión histórica, el espacio donde leer lo generalizable. Delory-Momberger propone, como matiz, la categoría de *heterobiografía* a la forma de escritura de sí que practicamos cuando nos confrontamos con la narrativa de otro. Para describir que, así como nos apropiamos de una canción o de un poema, lo hacemos también con la narrativa de otro, construyendo a partir del universo de expectativas, proyectos e intereses de quien los recibe.

Según Delory-Momberger, la historia de vida, no es *la* historia de vida (entendida en el sentido de confrontarla con las acciones tal y como fueron vividas), pero es una ficción apropiada por la cual el sujeto se produce como sujeto de sí mismo. Solo puede haber sujeto de una historia a ser realizada, esto es, la emergencia de ese sujeto, que intenta su historia y que se experimenta como proyecto, que responde al movimiento de biografización. Allí es donde reside otro interesante punto de esta perspectiva: en su provocación a la reflexividad de los sujetos.

Potencialidad reflexiva del ejercicio biográfico

En el marco de sociedades con alta descentralización y con instituciones que pierden su capacidad de generar referencias estables, con roles de los sujetos sociales que se ven desdibujados, los sujetos llegan a la necesidad de construirse por sí mismos, a ser ellos mismos quienes le den sentido a su actividad social. En este marco, el individuo ya no es el representante fijo de un grupo estable, sino que es producto de una multiplicidad de experiencias socializadoras. En este mundo complejo se puede ser a la vez padre, hijo, profesor, investigador, compañero, pareja, músico, amigo de *facebook*, *youtuber*, y muchísimas otras cosas más. Las maneras de experimentar lo social son cada vez más amplias, heterogéneas, por lo que exigen un ejercicio de reflexividad que colabore con la producción de un orden biográfico. Al construir la narrativa de mí, me distancio de mí mismo, buscando subjetivar mi experiencia social.

Para Gusdorf, el valor de la autobiografía y su privilegio antropológico reside en que, "es uno de los medios del conocimiento de uno mismo, gracias a la reconstitución y al desciframiento de una vida en su conjunto. Un examen de conciencia limitado al momento presente no me dará más que un trozo fragmentario de mi ser personal. Al contar mi historia, tomo el camino más largo, pero ese camino que constituye la ruta de mi vida me lleva con más seguridad a mí mismo. La recapitulación de las etapas de la existencia, de los paisajes y de los encuentros, me obliga a situar lo que yo soy en la perspectiva de lo que he sido" (Gusdorf: 8). Lo que denomina como una "expresión coherente y total de su destino" (Gusdorf: 6). Así la autobiografía es una segunda lectura de la experiencia, y según Gusdorf, "más verdadera que la primera, puesto que es toma de conciencia: en la inmediatez de lo vivido, me envuelve generalmente el dinamismo de la situación, impidiéndome ver el todo. La memoria me concede perspectiva y me permite tomar en consideración las complejidades de una situación, en el tiempo y en el espacio" (Gusdorf: 8-9).

Si bien esta búsqueda, al igual que en la comunicación, nunca garantizará acceder a *la totalidad acabada* del otro, al menos proponemos que esta reflexividad narrativa puede empoderar al sujeto y sus aprendizajes. Aprender y apropiarse de los saberes, sea cual sea su naturaleza, es en diversos grados, retocar, revisar, modificar y transformar un modo de ser y estar en el mundo, replantear un conjunto de relaciones con los otros y consigo mismo, y de manera más o menos sensible, provocar nuevas ojeadas sobre su pasado y sobre sus orígenes, para proyectar deseos de otro modo, para repensar sus acciones a futuro, y por ende biografiarse de otro modo.

Capítulo 2

LA INMERSIÓN EN EL ENTORNO MUSEOGRÁFICO

La posibilidad de participar de esta experiencia de intervención profesional en un museo llegó casi por sorpresa y por una invitación que en un primer momento me resultó casi descabellada. ¿Qué podría aportar en un museo? Más luego pensando en la constante búsqueda que realizamos desde diversos espacios de la Facultad por la ampliación de los territorios de intervención para los comunicadores, y en la oportunidad que representaba de poder cartografiar un nuevo territorio dentro de esos mapas inexplorados para el campo comunicación/educación, acepté la invitación. Tuve en cuenta principalmente que a partir de la tarea que desde 2009 realizo como parte del equipo de cátedra del Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas³⁰ hemos acompañado una infinidad de experiencias de intervención en las instituciones más diversas, y más allá de que algunos espacios podrían caracterizarse como muy por fuera del sistema educativo formal, o con abordajes heterodoxos, siempre hemos podido realizar aportes comunicacionales que han resultado significativos para las instituciones. Por eso, decidí encarar con algo más de coraje la idea de emprender el desafío.

La primer entrevista con la directora del museo y con uno de los profesionales que integraban el equipo de gestión fue un espacio definitorio para empezar a imaginar mi intervención allí, y para comenzar a pensar en los potenciales aportes. Así como fue otra oportunidad para advertir, tal como ocurre en muchos casos, que persiste una visión reduccionista acerca del rol de los comunicadores por parte de profesionales de otras disciplinas, en los que generalmente vinculan a la comunicación

30 El Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas, cuya titular es María Belén Fernández forma parte del profesorado en comunicación social. Es uno de los 4 talleres que abordan los distintos campos de intervención profesional de los profesores en comunicación social previstos en el Plan 1998 de la FPyCS UNLP. En dicho espacio se entiende a las Instituciones Educativas en un sentido amplio, tratando de romper la idea de que lo educativo solo ocurre en la escuela, y a la vez que dentro de las escuelas es necesario mirar más allá del interior de las aulas.

directamente con los medios. Pero a la vez encontré una enorme predisposición a la escucha, a la discusión y a la recepción de aportes.

Esa primera charla que duró unas cuantas horas de una fría tarde de invierno, me permitió hacer una primera lectura (en términos comunicacionales) de la situación institucional, y sirvió a su vez, para empezar a discutir con ellos lo que en principio creía que podría hacer desde mi lugar como comunicador en el Museo. Aunque luego la experiencia me sorprendería permitiéndome trascender incluso mis propios horizontes al respecto.

La primer expectativa por parte de ellos era que fuese a aportar en la prensa institucional y también en que pudiese colaborar con el armado de la folletería y de los textos del museo, sobre todo desde el perfil de redactor. En ese largo intercambio, me fui interiorizando en lo que hasta el momento era el proyecto institucional de la Red de Museos (que estaba compuesta por ese y otros tres museos bajo la órbita municipal), y sobre lo que se estaba pensando respecto de la propuesta museográfica del espacio. Las idas y venidas de la charla fueron derivando en una mirada más integral sobre la comunicación por parte de ellos. En lo personal, me fui interesando en las preguntas por los sentidos, los para qué de lo que estaban imaginando para el museo, en la relación de esos sentidos con el proyecto institucional y en la perspectiva del espacio hacia la comunidad.

En todo ese largo intercambio me dieron muchas ganas de participar activamente del armado del proyecto, me entusiasmé con la posibilidad de estar “en la cocina” de un proceso que me era totalmente desconocido; y tanto la directora del espacio como el diseñador (que conformaban el “núcleo duro” del equipo de gestión) fueron abriendo sus sentidos con respecto a lo que podría hacer considerando a la comunicación de un modo más amplio y fueron habilitando ese espacio de participación en el equipo de gestión. Aunque obviamente esto no fue algo que se abrió desde ese primer momento y para siempre, sino que fue un proceso de puja permanente y que se actualizaba en cada nuevo intercambio. En cada discusión se hacían evidentes las pugnas disciplinares que tensionaban nuestras miradas. Lo que se transformó en una gran oportunidad de reafirmación de nuestras identidades profesionales, dado que cada debate nos obligaba a definir desde dónde estábamos hablando, a qué marcos epistemológicos nos estábamos referenciando, y qué era lo que proponíamos concretamente. Esta imposibilidad de dar por sobreentendido lo dicho creo que fue una de las dimensiones que configuraron la experiencia como profundamente formativa y enriquecedora. Dado que en cada oportunidad me vi obligado a explicitarme, a buscar los argumentos sin darlos por obvios. Lo que generó un ejercicio de objetivación y subjetivación, de revisión crítica de mis

argumentos y posicionamientos como comunicador y como sujeto de una intervención profesional. Así como más de una vez me obligó a volver a las fuentes, a repasar conceptos, a releer bibliografía, y también fue una oportunidad para intercambiar lecturas y materiales que cada cual traía desde su campo disciplinar y su bagaje biográfico.

Primeros pasos en el equipo de gestión

Una vez acordada la entrada al terreno de intervención, la primer instancia de observación en la que centré mi atención tuvo que ver con la composición del equipo de gestión y del personal con el que contaba el museo, a la vez que iba habituándome al espacio.

El equipo de gestión estaba integrado por su directora³¹ -Licenciada en Ciencias Naturales con una basta experiencia en educación, y con un trayecto de varios años en la museografía, quien había asumido su cargo en la gestión en 2012- y un diseñador -formado en comunicación visual que trabaja desde el inicio de la nueva gestión-, al que me sumé como comunicador social³². Además el museo contaba con un grupo de trabajadores de planta³³, que realizaban tareas por pares en distintos turnos, dentro de los cuales se contaba con una museóloga -formada en un instituto terciario provincial-, quien se encarga principalmente del trabajo de conservación y resguardo del patrimonio en el área de reserva.

Tal como relaté, en ese momento el edificio estaba en obras de remodelación [ver anexo], desde hacía más de un año. El trabajo de refacción que se llevaba a cabo implicaba convertir la vieja "casa chorizo" y su amplio patio, en un espacio reciclado más adecuado al espacio de Museo [ver anexo]. Para ello se remodelaron y refuncionalizaron cada una de las habitaciones, el zaguán y la galería que fueron puestos en valor, y además se techó el patio convirtiéndolo en un gran salón, a lo que se agregó otra edificación techada amplia que se convirtió en la nueva área de recepción (más accesible y mucho más amplia que la que existía hasta ese momento que funcionaba en el zaguán de

31 Resulta pertinente señalar que la apertura del espacio de intervención que me fue asignado estuvo habilitada entre otras cosas por un antecedente de trabajo que la directora del museo tuvo -en otro espacio- con un grupo de egresados y egresada de la Licenciatura en Planificación Comunicacional y de la Licenciatura de Periodismo de la FPyCS. Según relató en varias oportunidades, valora positivamente el perfil de intervención de los graduados de nuestra facultad a raíz de las experiencias realizadas.

32 Con el correr del tiempo fui instalando de a poco la idea de que mi rol allí era el de "comunicador/educador", entendiendo que más allá de las prácticas -que son lo más importante-, también en esos espacios de definición y nominalización hay que militar este reconocimiento profesional. El modo en que nos nombran, cómo nos definen, y por extensión cómo nos comprenden, es también configurador de nuestras identidades y de nuestras relaciones posibles.

33 Personas con perfiles muy diversos, pero todas con muchísimos años de antigüedad como trabajadores municipales, algunos de ellos incluso, habían comenzado a trabajar durante la última dictadura. Esto es considerable como dato, ya que en Quilmes, la intervención de la Municipalidad durante esos años estuvo a cargo de militares de la Armada.

la vieja casa). Se hicieron nuevos baños más adecuado al uso público, y se mejoró y amplió el área de reserva (espacio donde se guardan los objetos del patrimonio que no se encuentran en exhibición, y que para su correcto mantenimiento y conservación requieren de condiciones adecuadas de temperatura, humedad e iluminación).

En las primeras reuniones en las que participé, el equipo se encontraba trabajando y discutiendo sobre el posible trazado del proyecto museográfico, y a partir de esos intercambios, propuse en calidad de colaborador una serie de observaciones y críticas acerca de los sentidos que ese proyecto contenía a nivel de matrices epistemológicas, y sobre todo repensando -en términos comunicacionales- los sentidos otorgados al guión museográfico que en ese momento estaban diseñando. También algunas consideraciones sobre los usos de los espacios, y sobre las estrategias comunicacionales en este sentido. Advirtiéndome desde una mirada crítica, que en la mayoría de los casos, subyacían allí criterios instrumentalistas, a pesar de que el equipo tenía una intencionalidad crítica y transformadora sobre el espacio.

El lugar que me fue otorgado en el equipo, en tanto a la permeabilidad a las críticas y la receptividad que percibí a las propuestas, posibilitó reconocer que en dicho ámbito de gestión existía un núcleo de intervención comunicacional que no estaba siendo explorado y que resultaría interesante como territorio de atención en el marco de mi búsqueda investigativa como comunicador/educador.

Por ello, en este trabajo de recuperación de la experiencia, me propongo reponer las distintas dimensiones que conformaron los que considero como aportes desde el campo comunicación/educación para el entramado de la gestión del museo en sentido integral, los que no estuvieron dados *a priori*, sino que fueron descubriéndose -a fuerza de ensayo y error, de aventurar posibilidades- durante todo el proceso de intervención.

Rastreo de la historia institucional

Una de las primeras actividades dentro del reentramado del proyecto museográfico que propuse tuvo que ver con hacer un rastreo documental en el archivo del Museo para recuperar algunas definiciones sobre los anteriores proyectos de gestión del museo, lo que complementamos con la realización de algunas entrevistas informales con referentes del barrio, de la institución,

rastros en archivos periodísticos, así como con los empleados de mayor antigüedad para reconocer cuáles eran sus sentidos, su mirada sobre esos anteriores proyectos de gestión del museo.

De ese rastreo pudimos saber que las primeras huellas del Museo Histórico Regional de Quilmes surgieron en 1935 “a partir del deseo y la iniciativa de un grupo de vecinos que comenzaron a recolectar elementos antiguos” mediante actividades que se proponían para “recordar a próceres locales o a simples ciudadanos que dieron vida al partido de Quilmes”³⁴. Según los registros, en ese primer momento la institución funcionó como un museo de gestión privada (organizados como asociación) con sede en la casa parroquial a partir de un acuerdo con el cura párroco quien les cedía el inmueble. En los relatos se consigna que a partir de la convocatoria de público, que según los testimonios comienza a ser numerosa, deciden trasladarse a un espacio más adecuado, por lo que en 1942 reabren sus puertas en una casa que la asociación alquila en la calle Alem 306-318 de Quilmes. A principios de 1946 realizaron un nuevo traslado a otro domicilio alquilado en la calle Brown 470 de Quilmes.

En 1952 surge una tensión en la continuidad del proyecto lo que es relatado en los documentos como “una serie de complicaciones económicas, a las que se suma el retiro de la subvención que les proporcionaba la municipalidad, lo que les impide sostener las obligaciones de pago -la mayor parte al alquiler de la casa- por lo que la comisión directiva decide cerrar el museo y donar su patrimonio a la Dirección de Museos de la provincia de Buenos Aires”³⁵.

Luego de la donación, en 1953 el Ministerio de Educación provincial se hace cargo del museo y el 29 de julio de 1954 se re inaugura en una nueva sede ubicada en Lavalle 481 de Bernal -la propiedad donde funciona actualmente-. A dicha casa se llega a partir de una donación conseguida por el gobierno provincial.

Un dato que resultó interesante, aunque en el que no pudimos ahondar dado que sólo encontramos documentado en un recorte periodístico del año 1964³⁶ referido a los 10 años del museo, es que en la nómina de autoridades que se mencionaban en esa noticia figuraba como subdirector del museo “el profesor Gunter R. Kusch”. No fue posible encontrar otro documento que refiriese a si se trataba o no del mismo Günter Rodolfo Kusch que nosotros citamos como referencia

34 De un facsímil de una parte del Acta Fundacional citada en un tríptico del museo (no tiene consignada la fecha) del archivo del Museo Histórico Regional Alte. Brown.

35 Extraído de un informe sin datar que forma parte del archivo del museo.

36 El recorte pertenece a la nota titulada “Museo Histórico Nacional de Quilmes “Almirante Brown” publicada en el diario La Unión Núm 3717, Año 52, del viernes 31 de julio de 1964.

teórica en esta tesis, y sin dudas quedará como un dato a recuperar y profundizar en otro momento, apelando a otro tipo de fuentes documentales.

En 1979 la intervención provincial -a cargo de militares en el marco de la dictadura cívico-militar- transfiere el museo a la órbita municipal. De ese entonces hay algunos breves registros de la configuración del museo, según lo que puede leerse en archivos periodísticos, folletos del propio museo, algunos documentos y lo que puede reconstruirse a partir de los relatos de los empleados de planta con más años, en los que se describe que desde entonces el museo funcionaba con una configuración que se componía de 4 salas permanentes: "Almirante Brown", "Cacique Pallamán", "Carlos Morel", e "Historia Regional". Una disposición que por los relatos recuperados se mantuvo sin modificaciones aparentemente significativas, hasta 2012³⁷ [ver fotos en el anexo].

La historia más reciente de la institución comienza en 2012, cuando a partir de un cambio en la gestión de la dirección de Museos de la Municipalidad, se crea la Red de Museos de Quilmes, de la que el Museo Histórico Regional formará parte junto a otros tres museos municipales repartidos en distintos espacios del territorio³⁸: el Museo Histórico Fotográfico Municipal (ubicado en el centro urbano de Quilmes), el Museo Histórico del Transporte (un predio con un enorme parque público ubicado en el límite entre Quilmes Oeste y Ezpeleta Oeste) y el Museo Municipal de Artes Visuales (también ubicado en el centro de Quilmes). En ese momento se consiguen fondos para financiar la

37 Es importante destacar que no hay documentación que describa el contenido de cada una de esas salas durante el período citado, aunque sí sabemos que se sostienen durante ese tiempo los nombres de las salas, y que el planteo general de la propuesta museográfica es sostenido. Una somera descripción del contenido aparece en un producto audiovisual de archivo perteneciente al programa "El país que no miramos" auspiciado por la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos (programa 2, video 35, en Archivo General de la Nación). Según la descripción que una voz en *off* aporta en dicho programa se destacan como partes del museo: "una sala en que se evoca a Guillermo Brown, de sus hazañas frente a las naves brasileñas se rescatan este cañón y las balas de la nave insignia '25 de mayo', la cómoda y el piano que completan la habitación, pertenecieron a la casa del héroe" [dato que no coincide con los registros del acervo del Museo], en el relato del video continúa diciendo "y este grupo de hierros que serían parte de la nave '2 de diciembre', una de las hundidas del Almirante Brown", en otra de las salas dice que hay "un ladrillo, una reja y una de las puertas de la casa de Santa Coloma", también señala "una vitrina con diversos objetos como antiguos clavos o medallas, ubicada junto con recuerdos de la primitiva Iglesia de la Inmaculada Concepción completan un todo con esta caja de pinturas o pinceles y la vitrina de objetos personales de Carlos Morel, primer pintor argentino que vivió sus primeros años en Quilmes". De otro de los espacios destaca "un rincón con farol, durmiente de hierro y antiguos boletos de tren está destinado al ferrocarril". Luego continúa "la sala siguiente evoca la historia municipal, y en ella un modesto escritorio, fotos y un juego de sillones que completan el homenaje a José Abel Goldar, director de este museo hasta 1987". Sobre otro de los espacios dice "esta máquina de coser patentada en Alemania, comparte espacios con estos palos de corrales de la estancia 'Sigueritas' que no era de Quilmes. Viejas máquinas de escribir y antiguas radios junto a un panel de comunicación y muchos otros objetos históricos o curiosos pueden aparecer ante sus ojos en este Museo Histórico Regional". Una reproducción de este fragmento de audiovisual se encuentra disponible en Youtube en https://youtu.be/rnw_bjqVILI

38 En este link <https://museosquilmes.wordpress.com/mapa-de-museos/> se puede acceder a un mapa donde hay georeferencia de los 4 museos de la Red.

remodelación del Museo Histórico Regional, por lo que se toma la decisión de cerrar el espacio al público por un período prolongado y comenzar con las obras³⁹.

Realizar esta mirada sobre los micro procesos en relación con los macro procesos en el marco del contexto histórico, permitió comprender con otro grado de complejidad los modelos producidos en las diversas épocas históricas, al pensar ya no solo la historia de la institución en tanto edificio, sino también incorporando la necesaria mirada sobre los sujetos y colectivos sociales, sobre sus prácticas, en interacción con los diversos contextos sociales, históricos y políticos.

A la vez que las preguntas por la historia institucional posibilitaron una excusa para establecer los primeros diálogos, dar lugar a los primeros relatos, poner a circular los sentidos, y discutirlos para realizar aportes de intervención comunicacional que dinamizaran el espacio.

Asimismo que resultó interesante para recuperar y ligarnos con aquellos sentidos fundacionales que resultaban pertinentes para el nuevo proyecto institucional. Incluso a partir de los materiales y datos conseguidos decidimos incorporar una mediación gráfica de la historia institucional como parte del recorrido de la muestra permanente [ver páginas 40 a 45 del Libro del Museo adjunto]. Como una manera de compartir con los visitantes la problematización sobre la propia historia del museo, como otro disparador para advertir las tramas que vinculan los devenires institucionales y los momentos históricos del país.

También sirvió para comenzar a discutir críticamente aquellos espacios de la muestra anterior que estaban instalados y que se sostenían acríticamente, ya que con el correr del tiempo habían sido naturalizados y deshistorizados. Sobre todo aquellos cargados con una profunda impronta militar, que en virtud del paso del tiempo, se mostraban allí como objetos sin más, desposeídos de su historia, de su significación política, desvinculados de su rol en la historia de un modo complejo. A la vez que permitió comprender el origen y desarrollo de este museo en diálogo con la creación y desarrollo de otras instituciones similares de la región, del país y del mundo.

Para aportar a esta misma discusión puede resultar interesante compartir una historización que realizamos sobre los modos de hacer museos. Tanto a escala mundial (lo que en términos históricos macro es relativamente reciente), y centrarse particularmente en los modos de hacer museo en nuestro país y en América.

39 Lo que aquí se relata es la historia institucional al momento de realizar dicha investigación. Hay un hito más en la historia institucional reciente, que tiene que ver con lo ocurrido desde el cambio de gestión a partir del 10 de diciembre de 2015, lo que será descrito en otro capítulo hacia el final de este trabajo.

Lo que resulta esclarecedor para comprender cómo este proceso de institucionalización que podríamos observar ingenuamente como una iniciativa aislada, en realidad se inscribe en un momento histórico en el que se abrían museos históricos de pequeña escala en todo el país, impulsados por las “fuerzas vivas” de sus comunidades, en el contexto del nacionalismo conservador que era el sustento ideológico de la denominada “década infame”.

Del mismo modo, puede servir para especificar nuestras decisiones al entender que no hay una única forma de hacer museo, y que esos modos están inscriptos en diversas modificando que se han configurado a través del tiempo, en función de los momentos históricos y también de las diversas transformaciones que han atravesado los paradigmas de las ciencias, las disciplinas y los campos que han intervenido en la creación de los museos, tensionando sus sentidos.

Historización de los modos de hacer museo

Los museos tal como hoy los conocemos (o los imaginamos) son un fenómeno relativamente nuevo en términos históricos, y provienen de un contexto cultural y geográfico muy específico: la Europa del Siglo XIX.

Este origen configuró un modo esperable de hacer museos, así como un modo de visitarlos, de mirar (o admirar) lo exhibido, y hasta sobre cómo comportarse y desplazarse (de la manera pretendidamente correcta) por esos espacios. Entrar en el museo implica, poner nuestro cuerpo dentro de un espacio que culturalmente aparece altamente reglado y ritualizado. Por ello es que tal vez revisar los modos en que se hizo museo deba también incluir revisar las convenciones sobre el cómo mirar y cómo habitarlo aprehendidas por la práctica cultural.

El sentido común supone que a los museos se los transita lentamente, en silencio, y sin tocar nada. Todas estas disposiciones, muy instaladas en los imaginarios, ya no son consideradas norma en muchísimos museos de todo el mundo. Sin embargo no pueden desconocerse como sentido hegemónico, en tanto tienen su razón de ser en las convenciones que las instituciones de la modernidad han configurado sobre nuestros cuerpos, instalándose en nuestras subjetividades y por ende en la cultura, desde donde perviven.

El coleccionismo

Uno de los primeros antecedentes de los museos son las grandes colecciones de objetos que la nobleza europea acumulaban en sus residencias, donde los exhibían ante sus visitantes como modo de ostentar su poder, riqueza y buen gusto.

Según Nuria Serrat Antolí (2005) durante aproximadamente diez siglos esas colecciones fueron prácticamente desconocidas por la mayoría de las poblaciones, ya que se trataba de espacios que estaban vedados al público. Sólo quienes pertenecían a la aristocracia y eran amigos de los portadores tenían la posibilidad de acercarse a esos objetos de preciado valor. La única excepción podía estar dada para los especialistas o estudiosos que podían lograr algún permiso especial, pero esto rara vez ocurría.

En el Siglo XVIII, con la influencia de la mecánica newtoniana y su concepción de la naturaleza como maquinaria perfecta, la aristocracia europea comenzó a interesarse por las cuestiones científicas y comenzaron a coleccionar otro tipo de objetos, con un afán más taxonómico. Según Silvia Alderoqui, "la naturaleza comenzó a ser clasificada con fines de deleite e investigación. La ciencia se puso de moda" (2011:37).

En el último cuarto de Siglo XIX, muchas colecciones privadas, que por diversas circunstancias, dejaron de ser patrimonio exclusivo de nobles y científicos, pasaron a los museos y se abrieron al público, con lo que comenzaron a jugar un rol fundamental en la construcción de la identidad colectiva. A partir de entonces y hasta principios del Siglo XX, muchos de los coleccionistas privados comenzaron a vender o donar sus colecciones a los grandes museos. Estos espacios se convirtieron entonces en depositarios (y guardianes) de ese patrimonio que se fue convirtiendo en un patrón de patrimonio cultural, y su acción educativa comenzó a tomar algo de importancia. Sin embargo la transición de la colección cerrada a la colección abierta no fue ni fácil ni inmediata. Tampoco hubo tal transición en el modo de exhibición de los museos, que en ese momento consistía al igual que ocurría con las colecciones privadas, en la acumulación de objetos de manera abarrotada en un espacio.

Como señalan Santacana y Hernández Cardona (2006) el modo en que se constituyeron los museos en Europa y las donaciones de patrimonio que se realizaron a las Naciones se hicieron "con la finalidad de educar, instruir y hacer gozar a los ciudadanos". Los museos utilizaron las colecciones de objetos para educar el "buen gusto" y otros cánones de conducta aceptable, garantizándoles a sus visitantes un lugar entre los "ciudadanos de bien". Quienes trabajaban en ellos -generalmente personas de clase alta- "se aliaban a los fundadores y los directivos para transmitir la moral buena y

recta" (Alderoqui, 2011:39), es decir que se constituían como parámetro, a partir de los patrones sociales y culturales de las aristocracias europeas.

En cuanto a los primeros antecedentes en nuestro territorio, en 1823 se creó en Buenos Aires, el "Museo del País", que reunía todo tipo de objetos, aunque se relacionaba fundamentalmente con las ciencias naturales. Tras diversas transformaciones, se convirtió en el actual Museo Nacional de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia"⁴⁰. A mediados de Siglo XIX, en las ciudades de Corrientes y de Paraná, también se crearon museos de ciencias naturales. Pero fue recién entre finales de ese Siglo XIX y principios de Siglo XX, en el período de organización e institucionalización del Estado nacional argentino, cuando los museos cobraron mayor relevancia.

El inicio de las exposiciones masivas

En la segunda mitad del Siglo XIX y como un emergente del auge de la modernidad, los países que en ese momento desde la lógica centro-periferia se auto denominaban como "países centrales" comenzaron a organizar una serie de exposiciones llamadas "nacionales", "internacionales" y hasta "universales" en las que convocaban a representantes de los diversos países para dar a conocer el grado de avance en materia de desarrollo tecnológico y pujanza industrial que cada nación tenía.

Uno de los primeros antecedentes fue la Gran Exhibición de Londres de 1851, cuyo nombre completo, "Gran Exhibición de las Obras Industriales de Todas las Naciones" hablaba por sí mismo de sus pretensiones universalistas. Así como también denotaba sus ambiciones, en el sentido de ostentación del poderío económico y tecnológico que Gran Bretaña había conseguido.

Las exposiciones universales son los primeros acontecimientos públicos de un mundo que se reconoce globalizado, y requiere de posicionamientos geopolíticos de otro orden, por ello "congregan a los países en crecimiento en una suerte de exaltación nacional que es, al mismo tiempo, una demostración de su capacidad creadora y productiva, y una autoafirmación de cara a sí mismos y a los demás (...) En ellas se erigen prestigios, alianzas, influencias, autoridades, y sobre todo, se consolida el poder del país anfitrión en tanto cimienta el entorno donde la construcción de estos valores se hace posible" (Alonso, 2012: 28).

Pero además de demostrar poder, estas exposiciones fueron un gran muestrario para las poblaciones locales. Quienes asistían podían observar de cerca los nuevos materiales y adelantos técnicos, como máquinas industriales, locomotoras de ferrocarril, puentes, o nuevos productos de

40 Ubicado en la Avenida Angel Gallardo 470, en el Parque Centenario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
<http://www.macn.secyt.gov.ar/>

mercado que se publicitaban de maneras novedosas. Si bien ésta como otras muestras estaba centrada en la producción fabril, incorporaban también una amplia variedad de productos de los países que participaban, incluyendo la creación artística. En la Exhibición Universal de París de 1881, por ejemplo se realizaban lo que denominaban como “recitales de teléfono”, en los que los visitantes podían oír mediante un aparato la música del Teatro de la Ópera de París. Con el paso de las exposiciones, la dimensión artística ganaría cada vez más espacio e importancia en las muestras, llegando incluso a independizarse con la realización de la primer edición de la Bienal de Venecia en 1895 (Alonso, 2012: 28).

Podemos considerar estas ferias como las primeras exposiciones que fueron diseñadas expresamente como muestras abiertas. A diferencia de las colecciones, que solían ser más bien la apertura al público de los espacios privados donde se guardaban y exponían -más o menos prolijamente- los acervos patrimoniales.

En estos casos se trataba de composiciones construidas *ad hoc*, generalmente emplazadas en amplios espacios o paseos públicos, en los que cada país diseñaba y construía su propia instalación con lo mejor de su nación. Estos espacios fueron proyectados y armados por equipos de destacados arquitectos, ingenieros y artistas, que intentaban sorprender con diseños de vanguardia. Dados los desarrollos técnicos -y de materiales de la época-, significaron la construcción de pesadas estructuras arquitectónicas en las que predominaron materiales como el hierro, el vidrio y la madera. Por lo que en muchos casos, una vez finalizadas esas muestras solo algunas eran desmontadas, y muchas de las construcciones quedaban allí emplazadas como testimonio de las muestras.

Como debe imaginarse, tanta difusión de la modernización, implicó que estas exposiciones internacionales fueran además el escenario ideal para innumerables encuentros políticos, de concreción de alianzas estratégicas y nexos de negocios. Allí se conocieron por primera vez los inventos de Thomas A. Edison, tal como lo destaca José Martí en sus crónicas. Allí fue también donde Domingo F. Sarmiento conoció al paisajista francés Carlos Thays, quien luego se trasladaría a nuestro país para diseñar los parques y plazas de las principales ciudades argentinas. Y fue el mismo Sarmiento, quien en 1871 -durante su presidencia- impulsó la realización de la primer Exposición Nacional de Córdoba, donde cada provincia expuso sus productos regionales, como frazadas tejidas con lanas de Córdoba, treinta y un variedades de madera de La Rioja, ladrillos refractarios para fundición de metal de Catamarca, bordados sobre pañuelos de San Juan, etc. (Tabakman, 2011: 45).

Otros espacios de exhibición en el Río de la Plata

En nuestra región, a partir de mediados de Siglo XIX, se empezaron a diversificar las ofertas culturales en las principales ciudades de la naciente nación. E incluso en el proyecto modernista de la "Generación del '80", se pensaba a la misma ciudad como un espacio de exposición a ser considerado para su goce, lo que puede observarse a partir de la monumentalidad de los edificios públicos construidos en esa época. La ciudad de La Plata, con su planeamiento urbano, sus plazas, ramblas, parques y edificios -públicos y privados-, es un claro ejemplo de lo que ese proyecto político buscaba. En este sentido es interesante el aporte de María Belén Fernández para quien el espacio tiene en las culturas "un sentido simbólico y un significado mítico", por lo que enfocar la mirada sobre el espacio puede aportar "no solo lo que la historia legitimó en sus monumentos, sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y, por ende la *potencialidad transformadora del espacio*" (1997: 106).

Además de las exposiciones en los museos, y de las ferias, en esa época también se podía acceder a otros espacios como las "panorámicas" en los denominados "gabinetes ópticos"⁴¹, o las funciones de "teatro mecánico"⁴², e incluso pequeñas exposiciones de artes plásticas en los cafés. En las ciudades de esa época se diversificaban las ofertas en teatros, salones, clubes; así como en poblaciones rurales con las pulperías, las carpas de circos y del teatro criollo.

En la segunda mitad del Siglo XIX también circulaban por algunas ciudades de América del Sur los "museos anatómico-patológicos", en estas muestras ambulantes se ofrecían una serie de preparados médicos o figuras de cera usados como parte de un espectáculo de variedades, en los que se mezclaba lo artístico, y el conocimiento científico de la época (Podgorny, 2009), los que generalmente eran explotados por empresas comerciales que aprovechaban el impacto para vender sus productos farmacéuticos. O en otros casos eran utilizados con fines educativos, para prevenir enfermedades venéreas y el alcoholismo, inculcando a la población mediante el espanto producido por el espectáculo (Podgorny, 2009).

En esta época también comenzaron a utilizarse de manera frecuente las imágenes de artistas, ya sea de pinturas, litografías, grabados, dibujos, que aparecían como parte de los envases de ciertos

41 Espacios en los que se disponía de una serie de dispositivos mecánicos que proponían ilusiones ópticas a partir de la utilización de espejos, obturación ocular y la interacción con el movimiento del dispositivo. La mayoría de estos, son previos a la difusión del cine, como las denominadas "linternas mágicas", "fantasmagorías", "zootropos", "neoramas", "diafanoramas", "silforamas" y "dioramas".

42 Especie de marionetas que eran dinamizadas mediante palancas, engranajes, cuerdas y correas.

productos, o por ejemplo en los almanaques que se colgaban en las casas⁴³. En el caso de los almanaques por ejemplo, esas ilustraciones permanecían colgadas en las casas, más allá de la finalización del período. Esta costumbre de los sectores populares fue proliferando en la medida en que los avances de las tecnologías de impresión y de la fotografía permitieron incorporar una variedad de motivos y paisajes. Así se fueron convirtiendo de algún modo en dispositivos mediadores de la entrada de imágenes del mundo, generadoras de estéticas, de gustos y de consumos culturales que configuraron todo un tipo de prácticas. Un verdadero fenómeno de ampliación en la circulación de imágenes.

Para sectores más acomodados algo similar ocurría con la llegada desde Europa de las guías de viajes y revistas temáticas ilustradas, que proponían lugares que “debían” visitarse, y a la vez de ese modo establecían una educación de la mirada mediante crónicas y descripciones detalladas de puntos turísticos, de valoración de edificios históricos, o de puntos panorámicos que se alentaba a conocer en persona.

Todos estos fenómenos convivían con los museos y de algún modo los fueron modificando. A la vez que fueron educando la mirada y ampliando el gusto por los consumos culturales de la población.

La República de los Niños

Dentro de esta historización de diversos espacios expositivos y modos de hacer museo, interesa destacar dentro de los espacios creados en nuestro país, un hito que resulta central dentro del imaginario popular: la República de los Niños. En tanto constituye un antecedente de un espacio público educativo y recreativo impulsado por una política pública que buscaba ampliar el acceso de los sectores populares infantiles a estos espacios de aprendizaje y esparcimiento.

Un parque temático ubicado en la localidad de Gonnet (La Plata) que es considerado el primero en el continente americano en su tipo. Dentro del espacio se reproduce un conglomerado que recuerda al de una ciudad característica de la pampa húmeda, con su circunvalación y sus ejes principales, “ablandados” por la atención al paisaje. Una Zona Urbana que a la vez se dividiría en Centro Cívico: para las actividades administrativas y sociales, Iglesia, Gobernación, Legislatura, Palacio de Justicia, Banco, Comisaría, Primeros Auxilios, Correo, Escuela, y Centro Comercial, con locales para

43 Tal vez uno de los ejemplos más arquetípicos en nuestro país lo hayan establecido los almanaques de la compañía Alpagatas, que incluían las ilustraciones con motivos criollos de Florencio Molina Campos que lograron instalarse como un símbolo con diversos grados de apropiación en muchos sectores de Argentina.

negocios, Mercado, Abastecimiento, Estación Ferroviaria, Aeropuerto, Teatro, Periódico, Imprenta. Y el Centro Residencial, con casa habitación individuales y colectivas y Hotel. Además de la Zona Urbana, el anteproyecto contemplaba una Zona Agrícola con granja, quinta, huerta, lago y obrajes; una Zona de Deportes, con estadio, piletas, pistas y vestuarios; y una Zona Fabril, con locales destinados a talleres industriales, artes y oficios, trabajos manuales, y telares. Por último, se preveía la construcción de un ferrocarril con estaciones en las áreas de abastecimiento, un puerto y muelle, avenidas para tránsito rápido y senderos para peatones y bicicletas. Todo construido en un estilo arquitectónico muy particular, y en una escala de $\frac{2}{3}$ que se proponía acorde a las dimensiones antropomórficas de un niño de 10 años (Clarke, 2012).

Fue ideada por el gobernador Domingo Mercante (1946-1952) y construido por el Instituto Inversor de la Provincia de Buenos Aires⁴⁴, sobre un predio de 95 hectáreas de un club de Golf que fueron expropiadas a la empresa Swift. Se realizó en una época en la que la infancia y la educación cobraron un lugar central. La "política de la infancia" implicó "la movilización de los niños y adolescentes, su visibilidad pública, no solo a través de sucesivos y sostenidos eventos (entrega de juguetes, bicicletas y becas; los campeonatos deportivos 'Evita' y 'Perón', las colonia de vacaciones, etc.) sino también en distintos dispositivos institucionales, con el objetivo no solo de reparar y recomponer las desigualdades sociales que afectaban a distintas generaciones, sino además,

44 El Instituto Inversor de la Provincia de Buenos Aires fue creado como ente autárquico en junio de 1948 cuando el ejecutivo provincial -a cargo de Domingo Mercante- eleva al Senado provincial el proyecto de ley para su creación. Se buscaba como organismo inversor que "propendiera al desarrollo y fomento de diversas zonas, en una acción y un campo en el que la actividad privada no podía actuar por falta de alicientes. Su competencia en funciones comerciales e industriales no debía inspirarse exclusivamente en la idea del lucro sino en las normas de una política de fomento territorial". Aprobado por ley 5399 en diciembre de 1948, "le correspondía al Instituto la inversión de los fondos y rentas líquidas pertenecientes a las secciones del Instituto de Previsión Social" (Masa, Bruno :63).

Al mes de reglamentado su funcionamiento en octubre de 1949, por ley 5557 del mes de noviembre se aprueba el aumento de su capital transfiriéndole las siguientes tierras: 1) Las tierras expropiadas para el ensanche del ejido de la ciudad de Necochea. Compuesto por cuatro lotes del frente costero con una profundidad variable de alrededor de 500 metros -lotes sujetos a expropiación por Decreto 15.677 y de acuerdo a lo dispuesto por ley 3928- fueron objeto de un concurso internacional de anteproyectos de urbanización, organizado por el Instituto Inversor como una de sus primeras acciones.²⁷ Como ocurría frecuentemente el plan resultante no tuvo aplicación, y en 1950 se aprueba el plan de Desarrollo Urbanístico para el lote mar 4, que analizaremos seguidamente. 2) Las tierras que componían el Vivero Dunícola "Florentino Ameghino" de Miramar y las expropiadas para su ampliación. En 1952 se aprueba un plan de urbanización con carácter de barrio parque en esas tierras propiedad del Instituto. 3) 1000 hectáreas de tierras fiscales del Parque Sierra de la Ventana. 4) 95 hectáreas en el partido de La Plata, próximas a la estación Gonnet, que se encontraban en trámite judicial de expropiación y en las que el Instituto debía realizar un centro de recreación infantil. Eran las tierras del Swift Golf Club de Gonnet expropiadas para el usufructo y esparcimiento popular, donde luego el Instituto inversor realizó la República de los Niños (Masa, Bruno :63).

"Los gobiernos peronistas desarrollaron una ambiciosa planificación urbana sobre la zona -quizá la última que pensó cabalmente la región-, que fomentó las áreas verdes de uso popular como no ocurrió en ningún otro período, con el inconcluso "Plan Integral de Recuperación del Bosque", la expropiación de terrenos de la familia Pereyra Iraola para la formación del "Parque de Derechos de la Ancianidad", y también la del Swift Golf Club para crear la República de los Niños con sus áreas verdes" (Badenes, Maniego, 2012: 35).

construir otro tipo de reproducción social y política” (Longoni, 2012: 64). En consonancia con el lema ‘los únicos privilegiados son los niños’ en la Provincia el Plan Integral de Edificación Escolar puso en pie un millar y medio de establecimientos, pero también la formación de futuros ciudadanos comprometidos con la realidad social y cívica fue contemplada desde otras instituciones. “En la República los Niños podían jugar a ser senadores, periodistas, maestros, en los diferentes edificios públicos, fabriles, comerciales de la pequeña ciudad” (Belinche, Panella, 2012: 97). En el mismo sentido según Longoni “la política del primer peronismo hacia al niño fue ‘integral’: la dignificación social del niño y el adolescente se complementó con un conjunto de contenidos culturales y pedagógicos, en procura de la formación de ‘un buen ciudadano’, no abrumado por el enciclopedismo ni el intelectualismo” (Longoni 2012)⁴⁵.

La obra proyectada por Jorge Lima (parte de la firma de arquitectos Lima, Cuenca y Gallo) comenzó en 1950, ni bien fue conseguida la expropiación del predio. En una de las últimas entrevistas que le hicieron al arquitecto antes de morir, Lima contó que para el proyecto se había inspirado en los cuentos infantiles. “Quería que cada centímetro de cada edificio remitiera a la arquitectura de la fantasía infantil recreada desde lo literario: edificios pintorescos, de colores contrastantes y vivos, y sobre todo pequeños, a la medida de los chicos y las chicas que lo visitaran” (Badenes, Maniago, 2012: 31). De este modo recuperando estéticas y símbolos de todo el mundo, el arquitecto pensó una estructura que contendría los ideales del momento: “desde plantar una semilla hasta ser presidente. Los niños debían conocer todo lo que involucraba la vida ciudadana. Tan importante fue para Lima la ciudadanía, que el eje del predio es el Centro Cívico, y a pocos pasos pueden encontrarse las instituciones con más peso simbólico de la época: la Casa de Gobierno, la Legislatura, la Iglesia, el Banco y el Museo Histórico” (Badenes, Maniego, 2012: 31).

Se trataba en definitiva, de una pequeña República, construida a escala infantil, que permitía a los niños hacer más accesibles los distintos organismos del Estado: mediante el juego se estaba construyendo ciudadanía.

El predio fue inaugurado el 26 de noviembre de 1951. En el acto estuvieron presentes, el presidente Juan D. Perón, el gobernador Domingo Mercante y el gobernador electo Carlos Aloé⁴⁶. En el

45 “La reforma educativa planteada inicialmente en el Primer Plan Quinquenal, propuso profundos cambios que alteraron la tradición educativa liberal, especialmente en la educación primaria y universitaria, provocando un acalorado y extendido debate con la oposición. La democratización educativa se tradujo en “igualdad de oportunidades” firmemente garantizadas por el Estado, creando y sosteniendo los establecimientos y el personal necesarios, entregando libros y útiles, instalación de comedores, internados y semi internados, compensaciones familiares cuando el niño era sostén del hogar, transporte o diseño de circuitos alternativos en lugares donde faltasen escuelas, etc.” (Longoni, 2012: 64).

46 La esperada presencia de María Eva Duarte de Perón en el acto de inauguración no fue posible ya que se encontraba

palco también estuvo el presidente del Gobierno Infantil de la República, Eduardo Bertolo, alumno de sexto grado de la Escuela N° 19 José de San Martín de La Plata⁴⁷, quien “junto al Presidente de la Nación y al Gobernador de la Provincia hizo uso de la palabra, poniendo de manifiesto el sentido pedagógico y de formación ciudadana de la República” (Belinche, Panella: 97).

Al igual que lo que ocurrió con otros espacios creados por el peronismo, luego de 1955, en los que se buscaba la eliminación de todo lo que remotamente sonara a peronismo, la República de los niños sufrió una modificación en su identidad “en un momento en el que no se podía nombrar a Perón ni a Evita sin tener consecuencias violentas, la República pasó a ser otro proyecto con otro nombre: el ‘País de los Niños’. En los ‘60, aprovechando su arquitectura, que resulta casi un muestrario de lenguajes arquitectónicos del mundo, comenzó a ser explotado con fines turísticos. Pero las visitas no encontraban una coherencia discursiva acerca del proyecto institucional que contenía el lugar. Pocos podían contextualizar la creación de la República, vincularla con los ideales formativos de su época, entenderla como símbolo de la infancia, disfrutarla en su plenitud ideológica. Al concluir la década, finalmente, se entregó en concesión a manos privadas (Badenes, Maniego, 2012: 33-34).

En los ‘70 se profundiza la distancia con el proyecto original, al concretarse una privatización del espacio que pasó a manos de Zanón S.A., empresa que en ese momento era dueño del *Italpark* en Buenos Aires. Con el cambio de gestión se enfatiza el uso del espacio como parque de diversiones, pero además en ese momento se la despoja de los vínculos con las instituciones de la democracia: “no podía existir un parlamento cuando el país entero estaba en estado de sitio. Recién en los 80 se retomarían las actividades vinculadas a la formación ciudadana” (Badenes, Maniego, 2012: 34-35). Asimismo, 1979 el predio y su manejo administrativo fueron cedidos por la provincia a la gestión municipal⁴⁸.

Actualmente “La Repú” además de contar con las atracciones propias del parque es un espacio comunitario utilizado por varias dependencias de la Municipalidad, que incluyen también talleres de la Dirección de Cultura para los vecinos de la zona. Asimismo, en los Hangares de la

agravada su enfermedad.

47 Para la elección de las autoridades de ese primer gobierno infantil solo participaron niños de esa escuela del barrio “La Loma” de La Plata, quienes fueron designados de manera provisional por sus calificaciones. Ellos tendrían la tarea de convocar a elecciones democráticas para cubrir cada uno de los cargos (Clarke, 2012). Aunque eso no ocurrió por circunstancias políticas. Desde la vuelta de la democracia, la República de los Niños cuenta con un gobierno infantil, que es elegido todos los años por niños de escuelas de la región.

48 Es interesante hacer notar que es en 1979 también cuando la provincia transfiere al ámbito municipal la gestión del Museo Histórico Regional Alte. Brown de Bernal. Este dato permite dar cuenta de que probablemente la municipalización de instituciones públicas provinciales tuvo que ver no con decisiones aisladas, sino con un movimiento de descentralización y desafección de recursos, de achicamiento del Estado.

República funciona un espacio de Museo denominado “Hangares de la ciencia” gestionado en el marco del “Programa Mundo Nuevo de popularización y enseñanza de las ciencias”⁴⁹, de la UNLP en convenio con la Municipalidad de La Plata y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia, y apoyo de la Fundación Florencio Pérez. Allí se desarrollan muestras, jornadas educativas y recreativas, espectáculos realizados por un grupo integrado por profesionales de diversas disciplinas, que también se desplaza por algunos espacios del predio, así como realizan muestras itinerantes y talleres en colegios, instituciones y otros espacios de la región.

Feria de América (1954)

Existe otro antecedente a destacar que a pesar de haber sido un evento de importancia en su momento, no aparece como parte de la memoria de los espacios expositivos abiertos en nuestro país. Se trata de la “Feria de América” realizada entre enero y abril de 1954 en el Parque General San Martín⁵⁰ de la ciudad capital de Mendoza, durante la segunda presidencia de Juan D. Perón.

Ubicada en un predio de 30 hectáreas dentro del paseo público, se presentaba como “la primer feria del continente americano dedicada a la ciencia, el arte y la tecnología”. Contaba con 93 pabellones que contenían exposiciones de doce países extranjeros, industrias nacionales y regionales, organismos del estado, diez ministerios nacionales, representaciones de provincias y territorios argentinos⁵¹, construcciones para servicios de uso público y un espacio privilegiado para la Torre Alegórica⁵², ubicada en el ingreso del parque. Contando con un total de mil cien expositores (Quiroga, 2012; Jorajuria, 2012).

El proyecto se ideó en 1952 y al año siguiente comenzaron los preparativos para inaugurar el evento que se lanzó el 14 de enero de 1954. “Aunque planeaban cerrar en marzo con la celebración popular de la Fiesta de la Vendimia, se extendió hasta el 14 de abril de 1954 con la conmemoración del Día de la Confraternidad Continental” (Quiroga, 2012: 41).

49 <http://www.mundonuevo.unlp.edu.ar/> , también http://www.reddemuseos.unlp.edu.ar/hangares_museo_interactivo

50 Un paseo público al pie de la Cordillera muy popular en la ciudad que había sido diseñado en 1896 por el paisajista francés Carlos Thays, habitualmente usado para la realización de festivales, festejos y eventos culturales de diversa índole.

51 Los territorios Nacionales fueron denominados desde 1951 provincias Eva Perón y Juan Domingo Perón, correspondían a las provincias de La Pampa y Chaco, respectivamente.

52 Obra arquitectónica escultórica inscrita en el arte concreto, diseñada por César Jannello y Gerardo Clusellas. Estaba conformada por una estructura central vertical de 50 metros de altura construida con tubos metálicos, sólida, pero al mismo tiempo ligera y transparente, rodeada por cinco cubos de iguales características dispuestos en espiral. Dentro de la misma había una serie de pirámides unidas por el vértice hechas en malla metálica. La torre además contenía una obra de música electroacústica compuesta por Mauricio Kagel que sincronizaba pasajes instrumentales con sonidos industriales, y todo se sincronizaba con la iluminación de las pirámides (Quiroga, 2012).

Proyectada en el marco del Segundo Plan Quinquenal, iniciado en 1952, el programa de la feria instalada en Mendoza⁵³ tenía tres objetivos primordiales: “dar visibilidad a esta provincia cuyana (...) afianzar la imagen política del peronismo tras mostrar un país en constante desarrollo industrial que gozaba de propuestas culturales de avanzada (...) se esperaba incrementar las alianzas económicas con los diferentes países latinoamericanos. La industria se constituyó en el caballito de batalla para alcanzar estos fines y el marco diagramado para albergarla implicó la creación de diversas formas en clave de modernidad” (Jorajuria, 2012: 13-14).

Asimismo, según Wustavo Quiroga, el acontecimiento se planteó como “un gran espectáculo de atracción para los habitantes de la región y visitantes” (Quiroga, 2012: 8). También fue sede de un certamen internacional en el que se presentaron a concurso *stands* de industrias, cámaras de empresarios, cámaras de comercio y sociedades comerciales.

Para Rodrigo Alonso, “la abrumadora presencia de pabellones argentinos busca poner de manifiesto los avances que en materia tecnológica realiza el país de la mano del peronismo. De hecho, uno de los principales y más promocionados es el del IAME (Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado), que presentaba su lanzamiento más reciente, el Automóvil *Justicialista* (1953), junto a sus productos ya consagrados, como los tractores *Pampa*, las motocicletas *Puma*, los vehículos de carga *Rastrojero* y los aviones *Pulqui*” (2012: 29). En este sentido, resulta interesante repasar un fragmento del boletín “Sucesos Argentinos”⁵⁴ en el que se enuncia claramente este ideario: “...obreros y técnicos trabajan incansablemente por establecer en el país una industria equiparable a la extranjera. Y éstos son los resultados promisorios de tan progresista iniciativa. De esta manera inquebrantable se van cumpliendo en todo orden de cosas los patrióticos objetivos del Segundo Plan Quinquenal” (en Jorajuria, 2012: 13).

A excepción de la Exposición Nacional de Córdoba, impulsada por Sarmiento en 1871, no se conocen otros antecedentes de este tipo. Aunque según Silvia Fernández (2012), éste se trató del primer antecedente de un proyecto integral, en el que se involucraba la arquitectura, el diseño, el arte y la música, en el que se contaba además “con el Estado como comitente y con un equipo dedicado al proyecto de marcado perfil modernista. (...) para la búsqueda de un referente latinoamericano y, a pesar de no haber sido un proyecto integral, se puede analizar la Primera Bienal de Arte de Sao Paulo en Brasil en octubre de 1951, la mayor muestra de arte realizada fuera de EEUU o Europa durante esa

53 Durante la gobernación de Carlos H. Evans (1952-1955), gestión afin al peronismo, en una provincia que se planteaba como llave para las alianzas estratégicas que Perón planeaba con Chile.

54 Cortometrajes informativos que se proyectaban en los cines de todo el país antes de cada película.

época" (Fernández, 2012: 55). Aunque a diferencia de la Feria de América, dicha Bienal estuvo ligada a la iniciativa privada con apoyo oficial. De este modo, por sus singularidades, la Feria se instaló "como uno de los principales hitos del Movimiento Moderno de arte, arquitectura, música y diseño en Argentina. Este fenómeno se manifestó en un sistema integral que implicó el ejercicio de una audaz arquitectura para la instalación de pabellones y stands; así como también, un original diseño de mobiliario, una identidad visual propia" (Quiroga, 2012: 8). En el mismo sentido, Quiroga agrega que "estos elementos de vanguardia sentaron los antecedentes fundamentales para el desarrollo del pensamiento moderno en el oeste argentino. Igualmente, establecieron las bases para la conformación de la primer Escuela de Diseño del país, creada en la Universidad Nacional de Cuyo (...) no obstante este grandioso despliegue, las circunstancias históricas, políticas y económicas de nuestro país se encargaron de ocultar este hecho de gran relevancia" (Quiroga: 7-8).

Las circunstancias, a las que refiere Quiroga, tienen un punto de inicio clave el 16 de septiembre de 1955 cuando en Córdoba comienza el golpe cívico-militar que dio origen a la denominada "Revolución Libertadora", que comenzó derrocando al presidente Perón, pero que además proscribió y buscó persistentemente la erradicación del peronismo en todas las formas posibles, "se inicia un movimiento tendiente a borrar la memoria histórica de esta fuerza en todos los ámbitos de la vida política, cultural y comunitaria. No es casual, entonces, que poco tiempo después de su triunfal y resonada realización, la Feria de América haya pasado a formar parte de las producciones que no debían dejar marca para la posteridad. Tras su abrupto silenciamiento, los propios creadores, trabajadores y participantes del evento, y hasta el público asistente, fueron olvidando su existencia, sin conservar siquiera su impacto o su leyenda" (Alonso, 2012: 38).

Tecnópolis

Un antecedente más cercano en el tiempo, y probablemente deudor del anterior, en cuanto a los espacios de muestra abiertos lo constituye Tecnópolis. Creada a partir del Decreto N.º 2110 firmado por Cristina Fernández de Kirchner el 29 de diciembre de 2010, en el que se aprobó la ejecución del proyecto "Tecnópolis del Bicentenario, Ciencia, Tecnología y Arte" como parque temático interactivo de actividades permanentes en el ámbito de la Secretaria General de la Presidencia de la Nación. Un espacio que inicialmente estaba planeado para realizarse en los parques de Recoleta y Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) luego de los festejos del Bicentenario. Pero

el por entonces Jefe de Gobierno porteño, Mauricio Macri, negó la habilitación de dicho espacio⁵⁵, por lo que su construcción se trasladó a un predio de 50 hectáreas ubicado en Villa Martelli, Vicente López, a pocos metros de la Avenida General Paz que constituye la frontera de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Según su sitio oficial⁵⁶ se la describe como una “mega muestra permanente de ciencia, tecnología, industria y arte” que se realizaría de julio a noviembre de cada año con entrada libre y gratuita. Al llegar al predio llamaban la atención un enorme portal metálico iluminado del que colgaban una constitución argentina, una balanza para evocar a la justicia y varias urnas, así como una inmensa torre de energía iluminada, y una pirámide de 18 metros de alto, y un modelo a escala real del Tronador II (el lanzador de satélites industria nacional) y otra enorme cantidad de construcciones y stands⁵⁷ de diseño novedoso pensados para “dar a conocer la tecnología de punta de nuestro país y las posibilidades de trabajo del sector productivo público, privado y de la sociedad civil” (Idem). Dada la extensión del recorrido, en el predio se instaló un kilómetro y medio de vías, por las que circulaba un tren que unía los extremos de la feria, pasando por 4 estaciones intermedias.

La primer edición fue inaugurada el 14 de julio de 2011, bajo el lema “Decir presente mirando al futuro”, contó con la colocación de 100 stands de diversos organismos del estado y de industrias nacionales repartidos en 5 zonas, denominadas “Continentes” que representaban elementos esenciales: agua, tierra, aire, fuego e imaginación. Según Fabiana Solano (2016) Tecnópolis “fue pensado como un dispositivo central que utilizaba a las políticas culturales como encargadas de la reconstrucción de la esfera pública y la trama social a través de la transmisión de ciertos valores y narrativas (...) se partió de la idea de que lo cultural deconstruye las lógicas de poder, multiplica imaginarios sociales, genera nuevos recursos y modifica las prácticas cotidianas de las personas”.

En la edición 2012 “Energía para transformar”, en el marco de la reciente recuperación de YPF por parte del Estado. Inaugurada también el 14 de julio, contaba esta vez con 10 espacios denominados “parques temáticos”, complementando con la presencia de 125 empresas privadas en los diversos espacios y 33 atracciones⁵⁸. Según la descripción del sitio oficial: “Es una muestra de lo que fuimos y somos capaces los argentinos cuando avanzamos por el camino del conocimiento, la

55 <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-157234-2010-11-20.html>

56 <http://www.tecnopolis.mincyt.gob.ar/> consultado en noviembre de 2015.

57 Una detallada descripción de los espacios de esa edición puede encontrarse en la nota “Cinco semanas para el asombro” de Leonardo Rossi publicada en el diario Página 12 publicada el 14 de julio de 2011. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-172249-2011-07-14.html>

58 En esta dirección se puede acceder a un mapa interactivo de esa edición http://web.archive.org/web/20141124224534/http://tecnopolis.ar/2012/mapa_interactivo

creatividad y la innovación. Es también un evento de masas del que se ha adueñado el pueblo argentino como un espacio de encuentro y celebración. Una oportunidad de participar, aprender y disfrutar⁵⁹.

En la edición 2013 “La aventura del conocimiento”, iniciada el 12 de julio, se contaba con 164 empresas privadas y 100 espacios para visitar, se dejaron de lado los sectores temáticos y se colocaron 10 atracciones principales, además de contar con la participación de Brasil como país invitado. Fue el año de la consolidación de las actividades permanentes y en el que además se realizaron una serie de festivales culturales. Se incorporó un gran acuario y se extendió el predio ferial en el que se desarrolló la muestra “Ciencia para todos”.

La edición 2014 “Un mundo por descubrir” abierta el 16 de julio, se trabajó en la realización de actividades para atraer a los visitantes que aún no se habían acercado a la muestra. En este caso se organizó el espacio en ocho recorridos por todo el parque, entre ellos se destacaba el Acuario Argentino y el stand de Aerolíneas Argentinas “La aventura de volar”. En la dimensión cultural y artística el objetivo era representar la mayor cantidad de culturas y grupos sociales a través de una programación acorde a los intereses particulares, y la articulación entre los públicos que aportara una mirada diferente. Se desarrollaron el “Festival Néctar” de cultura Hip Hop; “Fluir”, el primer festival de arte urbano y playa; “Toque”, festival internacional de Percusión; y el “Encuentro por el cuidado del planeta (ECO)”, para promover el cuidado del planeta. Se realizó por primera vez “El Encuentro Federal de la Palabra”, que conjugó en un mismo espacio a diferentes formas de narrativa como la literatura, el cine, el teatro, el periodismo, las culturas digitales, la música, el humor, la historieta y otras expresiones de la palabra en todas sus manifestaciones.

La edición 2015 “Futuro para siempre” contaba con la presencia destacada en el portal de entrada de una réplica del ARSAT I, y allí mismo se encontraba un importante stand sobre el primer satélite geoestacionario construido íntegramente en el país, que se encontraba en órbita desde el año anterior. Contaba entre sus atracciones principales con una pista de patinaje sobre hielo. La exhibición fue cerrada el 29 de noviembre de ese año con un récord de convocatoria de 5.200.000 visitantes. De ese momento también hay cifras que colectan la suma de visitas de cada una de las ediciones desde 2011 hasta 2015, que hablan de más de 22 millones de personas que recorrieron la muestra, de las cuales 2.650.000 fueron alumnos de escuelas y visitantes de organizaciones sociales de todo el país⁶⁰.

59 De su sitio oficial 2012 http://web.archive.org/web/20141003151114/http://tecnopolis.ar/2012/acerca_de

60 Según nota en el sitio oficial <http://www.tecnopolis.mincyt.gob.ar/que-esta-pasando/hay-futuro-para-siempre/>

A partir de la asunción de la administración macrista, el predio cambió de órbita de gestión, pasando al Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos a cargo de Hernán Lombardi. Continuó su funcionamiento en la edición 2016, bajo el lema "Punto de encuentro", aunque cambió marcadamente el sentido político y pedagógico, dando mayor lugar a las iniciativas privadas y a contenidos de la industria cultural masiva a partir de una convocatoria pública que abrió mayor participación a iniciativas de particulares, que incluyeron sobre todo la posibilidad de usar el predio para realización de festivales y espectáculos de empresas de entretenimientos privadas⁶¹. Durante ese año también se produce una importante reducción en el personal, despidiendo a más de 100 trabajadores de la feria⁶² y se desmantelan algunas instalaciones y construcciones, entre ellas el Parque Temático dedicado a Zamba⁶³ -el característico personaje animado de la señal PAKA PAKA- en el que se recorrían distintos momentos de la historia argentina, el que fue reemplazado por el "Parque de los laberintos" en homenaje a Jorge Luis Borges. También se desmanteló la atracción de Aerolíneas Argentinas.

Según los registros oficiales, en el año 2016 bajó el número de visitas a Tecnópolis, las que rondaron los 2 millones de visitantes, en comparación con los 4,5 millones en 2011, 3,3 millones en 2012, 4,2 millones en 2013, 4,7 millones en 2014 y los 5,2 millones de 2015.

La ampliación del acceso al museo como horizonte político

Tanto en nuestro país, al igual que lo que ha ocurrido en otros lugares del mundo, estas exposiciones populares que comenzaron a fines de Siglo XIX y se han desarrollado durante todo el Siglo XX atravesando incluso el Siglo XXI, convivieron con los museos ya existentes y les produjeron algunas modificaciones indirectamente. A diferencia de lo que pasaba inicialmente con los museos en los que era necesaria una autorización o invitación para ingresar, estas exposiciones temporarias desde sus orígenes pudieron ser visitadas por un público amplio y además estaban destinadas a la población en general, por lo que se volvieron de acceso popular. Según Silvia Tabakman fue tan

consultada en diciembre de 2015.

61 De este período es también recordado un episodio en una jornada en la que por dos horas no permitieron entrar al público general a la muestra para que los hijos del Ministro de Educación, Esteban Bullrich, y los hijos de los integrantes de la plana mayor de su cartera pudieran hacer uso exclusivo del predio. Detalles de este hecho pueden leerse en las siguientes notas periodísticas <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311027-2016-10-05.html> o en <http://www.tiempoar.com.ar/articulo/view/60905/cerraron-tecnopolis-para-que-fueran-los-hijos-de-funcionarios>

62 <http://www.bigbangnews.com/politica/Tecnopolis-despiden-a-100-empleados-y-destruyen-a-Zamba--20160429-0011.html>

63 En una nota publicada en el diario Perfil sobre el desmantelamiento del parque de Zamba, Hernan Lombardi lo justificó diciendo que "no era seguro, Zamba estaba podrido por dentro". <http://www.perfil.com/politica/lombardi-justifico-el-retiro-del-muneco-k-zamba-estaba-podrido-por-dentro-0429-0085.phtml>

grande la cantidad de personas que visitaron estas ferias, que produjo un impacto inesperado: a partir de la enorme cantidad de personas interesadas en visitar estas exposiciones se produjo una ampliación en el acceso a los museos, “la presencia de visitantes no especialistas fruto de este efecto democratizador generó un público al que había que instruir” (2011:46).

Esta observación viene bien para desnaturalizar la pregunta sobre quiénes están habilitados para ingresar a los museos, y quiénes se sienten habilitados social o culturalmente para habitarlos. Así como la pregunta sobre quiénes están educados para entrar a un museo y quiénes se sienten educados para entrar a un museo. Permite discutir estos sentidos hegemónicos profundamente instalados y naturalizados.

Ésta fue una aspecto que desde el proyecto de museo que gestionamos intentamos cuestionar. Y que trabajamos para desnaturalizarlo mediante acciones concretas que permitiesen abrir el museo a aquellos quienes muchas veces no se sienten habilitados, o cuyos universos culturales de algún modo los han demarcado -por la mirada hegemónica- como sujetos por fuera de ese circuito de consumo cultural. Por ello la insistencia de trabajar con visitas escolares, de los territorios más alejados del centro de la ciudad, y de desarrollar otras acciones con organizaciones sociales, o en articulación con los centros culturales comunales, para permitir que aquellos que han sido históricamente segregados pudiesen habitar efectivamente el museo, y lo pudieran sentir como un espacio propio.

Los museos de historia y las configuraciones del tiempo histórico

Los primeros museos en el país fueron fundados en los inicios del Siglo XIX a poco de declararse la independencia de España. El primero espacio fue inaugurado en 1823 en la ciudad puerto, que ya comenzaba a concentrar su hegemonía, y fue denominado Museo Público de Buenos Aires, e incluía un patrimonio muy diverso, mayormente dedicado a la historia natural. Este museo luego se transformaría en el Museo Argentino de Ciencias Naturales. Lo mismo ocurría en otras ciudades como Corrientes o Paraná donde a mediados de Siglo XIX se crearon museos de ciencias naturales. Recién a fines de Siglo XIX y principios de Siglo XX, con el avance de algunas discusiones en el campo específico (impulsadas por las discusiones en el campo científico) se empezaron a crear museos en lo que aparecían intereses específicos o temáticas especiales.

Aquí resulta interesante y provocadora una propuesta de Silvia Tabakman, quien dice que en la Argentina “los procesos de patrimonialización en los museos del Siglo XX muestran un ir y venir temporal: entre el futuro -de la mano del progreso- y las sucesivas vueltas al pasado” (2011:103). En el sentido de identificar cómo las distintas matrices políticas y los proyectos de país también se expresaban en las configuraciones y los discursos de los museos. E incorpora la idea de que visto desde la historia intelectual “la formación de los museos de historia puede ubicarse en torno a las preocupaciones dominantes, desde el romanticismo rioplatense decimonónico hasta la crisis del paradigma de la civilización occidental en el período de entre guerras ya en el Siglo XX” (Tabakman: 104). La autora retoma a Oscar Terán (1999) quien identifica una serie de factores históricos, entre ellos “la conflictiva etapa de constitución de un orden político que atravesó la primera mitad del Siglo XIX, junto con un clima de ideas donde el romanticismo rioplatense fue en busca de un pasado mítico, sin encontrarlo”, lo que el propio Terán nombra como “la paradoja del romanticismo rioplatense por la cual el pasado hispánico y criollo y, aún más, el pasado indígena, resulta un legado a superar, y en lo posible a erradicar, porque forman parte de la contrafigura del proyecto social de implantar la civilización (europea) en estas tierras” (Terán: 104).

El otro punto de partida lo encuentran en la “Historia de Belgrano” escrita por Bartolomé Mitre, donde se configura la historiografía hegemónica para el relato de la conformación de la Nación Argentina. Según Devoto y Pagano “es el surgimiento de la concepción genealogista de la Nación: ella preexistía a las provincias, configurando un núcleo localizado desde la conquista española (principio de unidad pero cuyas características sociales eran claramente diferentes respecto del resto de Sudamérica (principio de exclusividad)” (2009: 41). Así según esta teoría, el argumento de la “Historia de Belgrano” consistía en dar cuenta del “desarrollo gradual de la ida de independencia del pueblo argentino desde sus orígenes hasta la descomposición del régimen colonial y la revolución” (Tabakman, 2011:104).

Este proceso historiográfico trascendió la discusión áulica para materializarse en instituciones que empezaron a hacer efectiva esta mirada, así como con la nacionalización del Museo Histórico de la ciudad de Buenos Aires, que en ese momento (1890) fue refundado como Museo Histórico Nacional, aparecieron otra serie de instituciones entre las que se pueden contar como insignias al Archivo General de la Nación y la Biblioteca Nacional. Según Tabakman, el propósito fundacional del museo era “mantener las tradiciones de la Revolución de Mayo y de la guerra de la independencia”;

pero tropezó con dificultades políticas y presupuestarias que lo mantuvieron en situación precaria hasta 1914.

Dejar el pasado y mirar al futuro

En toda esta primera etapa de construcción del Estado Nacional moderno, fines de Siglo XIX y hasta 1914, los museos construidos se situaron en reforzar la “fe en el progreso”, y en la misma sintonía iba también la Exposición Nacional de Córdoba de 1871 -impulsada por Sarmiento- mostrando la pujanza de las provincias de la naciente Nación.

Según Tabakman, los museos de ese momento evitaron los objetos del período colonial vinculadas a lo hispánico, ya que lo consideraban como símbolos del atraso frente a la modernidad. Del mismo modo que en la ciudad se desmantelaron edificios emblemáticos como la Recova de Plaza de Mayo, demolida en 1883, en vistas de rediseñar el aspecto de la ciudad quitándole su faz colonial y buscando la arquitectura moderna Europea (principalmente francesa) para preparar la ciudad para los festejos del Centenario en 1910. Paralelamente los museos se dedicaron con especial afán a “evangelizar” en nombre de la ciencia. Lo que por ese entonces significaba hablar casi exclusivamente de las ciencias naturales.

En ese mismo sentido, en 1909, en el marco de un proyecto de enseñanza nacional, Ricardo Rojas organizó la creación de lo que se denominó como “Museo Histórico de Reproducciones”. La propuesta consistía en el envío a las principales escuelas del país, de lo que se llamaron “cajas enciclopédicas” o “museos escolares” con materiales para la enseñanza de la naturaleza, a partir de la visualización de muestrarios taxonómicos con insectos, hierbas, hojas de árboles, minerales y derivados industriales. La propuesta de Rojas se expresaba en un momento en que el Consejo Nacional de Educación había centralizado la distribución de bibliografía, útiles y otros materiales didácticos a todas las escuelas.

En busca de un nuevo pasado

Finalizados los festejos del Centenario de la Nación y entrando en los procesos políticos del primer tercio del Siglo XX, que procuraban la construcción del nacionalismo y al rastreo de los orígenes culturales de la Nación. En esa búsqueda, se genera una nueva sensibilidad al pasado que antes había sido negado, se vuelve a recuperar lo colonial y particularmente a revalorar la cultura criolla simbolizada con el gaucho.

Ésta se manifestaba con claridad en producciones artísticas e intelectuales de la época, y como momento político dominante en ámbitos culturales y sociales, en las prácticas de las élites políticas y económicas, pero también en los medios masivos, en las radios, teatros y en las fiestas populares que se fueron instalando por ese entonces. En este camino, se creó por ejemplo, el Parque Criollo y el Museo Gauchesco Ricardo Güiraldes en la localidad de San Antonio de Areco, provincia de Buenos Aires, en 1937⁶⁴.

En estas cuestiones aparecen claramente marcadas las relaciones entre los macro procesos de una política nacionalista y conservadora, y un economía que posicionaba al país como “granero del mundo”, o como principal exportador de carnes con el Pacto Roca-Runciman en 1933, políticas económicas que nos ubicaban en una nueva relación colonial con los países de Europa, lo que se sostenía y reforzaba en lo local a partir de esta idealización de lo criollo. Una suerte de “vuelta al campo”, a la reinención de un pasado campestre que lejos de la construcción propuesta por los románticos de 1830 (que simbolizaban al campo con el atraso y la barbarie), se proponía la instalación de mecanismos institucionales para la construcción de un auténtico ser nacional. En este período las denominadas “fuerzas vivas”, las instituciones civiles, colaboraron con este trabajo con la instalación de museos históricos locales, como instituciones de educación patriótica.

Muchos de estos espacios nacieron partir de iniciativas individuales, de intelectuales o prohombres de las comunidades, que tenían interés por la creación de un museo, y en varios casos muchos de ellos luego fueron los directores de esos espacios una vez que fueron pasados a la gestión estatal. Como ejemplos notorios aparecen los casos de Enrique Udaondo en el Museo de Lujan, o de Adolfo Carranza en el Museo Histórico Nacional.

De ese mismo clima de época es el Museo Histórico Regional Alte. Brown de Bernal, que como ya relatamos surgió en 1935, “por iniciativa de vecinos interesados en conservar la historia local”⁶⁵. Poniendo este dato en el contexto nacional de producción del nuevo pasado histórico, se puede comprender que ésta no fue una aventura aislada. Y esto no implica desconfiar de las buenas intenciones de los sujetos que seguramente dedicaron mucho de su tiempo y probablemente de sus

64 Según charlas que tuvimos con trabajadores del Museo Histórico de dicha ciudad, en oportunidad de un congreso, la instalación de ese Museo en esa época, fue todo un proceso de construcción simbólica. Fue una estrategia de generación de una ciudad criolla donde no la había. Ese movimiento simbólico se manifestó en consecuencias concretas, como la eliminación de algunas actividades industriales (por ejemplo un molino harinero) que fue cerrado y demolido, porque de algún modo contradecía la característica rural y pastoril que las autoridades de ese momento, consideraban oportunas para mostrar al mundo como una ciudad criolla, de arrieros de a caballo, en sintonía con la política económica nacional que priorizaba la actividad agro-ganadera por sobre la industrial.

65 Extraído del rastreo documental del archivo del museo.

recursos para la concreción del museo. Pero sí implica inscribir esta iniciativa en la ideología hegemónica de su tiempo, en un clima de época bien específico, que se perciben en las características que se comparten con muchos otros muchos museos regionales creados en la década del '30 en diversos puntos del país. Éste es uno de muchos museos históricos construidos con un sentido similar, el que se consideraba la misión de un museo en su época. Lo que los llevó a construir un museo histórico y no un museo de ciencias naturales como podría haber sido a principios de Siglo XX. De este modo, estos sujetos emprenden la manifestación a escala local, desde las "fuerzas vivas", desde la producción del tejido social que encarna la trama cultural hegemónica.

Una mirada que no se advertía en los relatos del museo, que deshistorizando el momento fundacional le daban un carácter aparentemente espontáneo a una acción política y cultura que era expresión de un fenómeno que ocurría a escala nacional, y que incluso tenía políticas específicas impulsadas desde la presidencia de Agustín P. Justo (quien fue presidente *de facto* entre 1932 y 1938) y de Ricardo Levene desde la presidencia de la Junta de Historia y Numismática, quienes impulsaron políticas de Estado sobre el desarrollo de la memoria histórica nacional. Según Silvia Tabakman fue en la década de 1930 cuando el clima de ideas emergentes desde el Centenario cristalizó social y políticamente, "ello fue posible en parte por la crisis del consenso liberal, un proceso que abarca el período de entre guerras en las sociedades occidentales en el mundo, pero que adquiere formas particulares en la sociedad argentina, producto del golpe de 1930 y del impacto de la gran depresión en la economía y el Estado" (2011:108). Así además de la enorme cantidad de museos históricos locales, se creó la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos, que impulsó durante esa época la declaración de sitios como patrimonio histórico, muchos de los cuales fueron destinados a albergar museos.

Con esta impronta se fueron creando los museos de historia regionales y provinciales, como una característica predominante en la creación de espacios de museo entre 1930 y 1940, los que a su vez fueron acompañados con producciones culturales de la época como manuales escolares, revistas de divulgación, que fueron construyendo una mirada específica sobre la historia nacional, la que de alguna manera se fue instalando como el sentido histórico hegemónico para el resto del Siglo XX.

Revisionismo histórico

Si bien la corriente conocida como "revisionismo histórico" no logró hacerse lugar en las instituciones en su época de surgimiento, de todos modos forma parte de los antecedentes -y de las

miradas históricas- que conformaron parte de la genealogía de nuestro proyecto de museo, por lo que resulta necesario presentarla como parte de este recorrido.

No se trata de una línea surgida en Argentina, aunque se configuró de un modo muy particular a partir de las producciones de los diversos intelectuales que la constituyeron en nuestro país, orientada a proponer una visión crítica a la historia hegemónica, identificada con la corriente iniciada entre otros por Bartolomé Mitre y Vicente López. En las miradas más lineales, se considera de manera despectiva a los revisionistas como los defensores de los caudillos federales, tales como Juan Manuel de Rosas, Facundo Quiroga, o Chacho Peñaloza, a quienes la historia liberal había considerado como los depositarios del atraso político y cultural de nuestro país.

Según Norberto Galasso, no se trata de condenar a los historiadores liberales "por 'tendenciosos' o parciales. Sí, en cambio, les reclamamos que se reconozcan como tales. El gran engaño no consiste en que Mitre o Grosso interpreten la Historia desde su concepción conservadora-liberal, sino que lo hagan pretendiendo que sus versiones no obedecen a ideología alguna y por tanto, deben enseñarse en las escuelas como la única y verdadera Historia" (1995: 9).

Desde la mirada de los revisionistas, es luego de las batallas de Caseros y Pavón, que el bando vencedor propone una Historia Oficial a partir de la cuales, los vencedores lograron instalar de manera hegemónica su modelo político, económico y social el que fue institucionalizada en la organización del Estado Nacional. Uno de los primeros objetivos del revisionismo histórico tuvo que ver con poner perspectiva sobre los autores quienes escriben la historia siendo además artífices de esta, por lo que se les reclama falta de objetividad, y usar la historia para justificar sus acciones políticas. Para Arturo Jauretche, el problema no es tanto de historiografía como de política: "lo que se nos ha presentado como historia es una política de la historia, en que ésta es sólo un instrumento de planes más vastos destinados precisamente a impedir que la historia, la historia verdadera, contribuya a la formación de una conciencia histórica nacional que es la base necesaria de toda política de la Nación. Así, pues, de la necesidad de un pensamiento político nacional ha surgido la necesidad del revisionismo histórico" (2006: 16). En el mismo sentido Galasso agrega que se trata de manifestaciones en la historia de las diversas corrientes ideológicas que confrontan en Argentina "se manifiestan diversas corrientes historiográficas, no porque ellas mantengan diferencias en razón de metodologías o referentes, sino porque detrás de cada una, batallando por la interpretación del ayer, hierven concepciones contrapuestas que son las mismas que disputan en la política del presente con proyectos distintos para el futuro" (Galasso, 1995: 9). Dando cuenta además, de que detrás de cada

versión histórica y de cada ideología, se encuentran grupos sociales con intereses contradictorios: “la revisión de la historia ha puesto ya en evidencia que todos los conflictos que han precedido a Caseros no han sido más que los distintos aspectos de la lucha entre el país que quería realizarse, según su modo americano y tradicional, y la finalidad británica de acomodarlo a su esquema imperialista” (Jauretche, 2006: 18).

Se considera a Adolfo Saldías como uno de los primeros autores de esta corriente, quien en 1888 publica una investigación denominada “Historia de la Confederación Argentina” en la que logra conseguir documentación y fuentes que permiten contrastar la historia de Mitre. A pesar de no ser una obra apologética, al trabajar desde criterios liberales pero con honestidad intelectual lograba destacar en Rosas su defensa de la soberanía nacional durante los bloques franceses e ingleses (1830-1850).

En 1890 aparece “Buenos Aires, sus hombres, su política”, del ex gobernador bonaerense Carlos D’Amico, en la que se atacaba a Mitre. En 1898, Ernesto Quesada publicó “La época de Rosas” en cuatro tomos sobre la guerra civil de 1840. En 1906 se publica “Juan Facundo Quiroga” de David Peña, versión en libro de una serie de conferencias publicadas años antes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la que fue la primer reivindicación histórica del caudillo riojano, que hasta entonces era sinónimo de barbarie, atraso y crueldad. En 1912 aparece un libro que a pesar de ser liberal propone una versión diferente de la historia, “Estudio sobre las guerras civiles argentinas”, de Juan Álvarez, el que logra demostrar que los motivos de las guerras no tuvieron que ver con motivos ideológicos, o con disputas personales, sino que fueron causadas por razones de dominio económico.

Todas estas obras fueron prácticamente escondidas por la prensa de la época, de entre cuyos medios se destacaba La Nación, perteneciente a la familia Mitre. En este sentido Jauretche le asigna un doble mérito a los historiadores revisionistas, quienes tuvieron que sumar a su tarea investigativa la capacidad “para penetrar en la oscuridad y ocultación organizadas, una gran conducta, porque debieron afrontar el sistema de la *intelligentzia* que así como premia con el prestigio y la difusión a los serviles de la falsificación, castiga con el anonimato o la injuria al verdadero historiador (2006: 46)⁶⁶. Relatará en el mismo sentido que la generación revisionista de su época había tenido que acceder a

66 Según Galasso “Esta circunstancia ratifica la estrecha dependencia entre Historia y Política porque Mitre ejerce, al mismo tiempo, el liderazgo de la clase dominante a partir de Pavón (...) y además, el predominio de sus ideas se aseguró con la fundación del matutino “La Nación”, siendo Mitre, como dijera Homero Manzi, ‘un prócer que se dejó un diario de guardaespaldas’. (Galasso, 1995: 11).

obras como la de Saldías y otros a partir de ediciones realizadas en México, Montevideo o Madrid, porque aquí no era posible encontrarlas.

Recién en 1922 aparece un libro que logra trascendencia pública: "Juan Manuel de Rosas" de Carlos Ibarguren, el que por la pertenencia patricia de su autor tuvo que ser retomado por sus adversarios, quienes se vieron obligados a discutirlo y criticarlo, pero no pudieron negarlo.

Otro escritor que comienza a escribir con actitud crítica hacia Bartolomé Mitre y Vicente López es Dardo Corvalán, quien era funcionario de Hipólito Yrigoyen. Varios de sus trabajos fueron publicados en dos libros "Sombra histórica" (1923) y "Rosas" (1929). A diferencia de Saldías y Quesada, su trabajo era abiertamente agresivo y estaba escrito en un lenguaje que pretendía llegar a un público amplio al que buscaba convencer de su posición. Apuntando sus críticas no tanto a Mitre y López -a quienes de todos modos criticaba- sino más bien a sus difusores públicos como José Rivera Indarte y José Mármol.

En 1925 se publicó "Historia de la historiografía argentina" de Rómulo Carbia, el iniciador del revisionismo hispano católico. Más tarde publicó "Historia de la leyenda negra hispanoamericana" y "La nueva historia del descubrimiento de América".

En términos generales, como escuela historicista, el revisionismo expuso su método de investigar y explicar el pasado. Una profunda labor investigadora; la aplicación de un método crítico para reconstruir los hechos históricos; y por último, la interpretación, no desde la libertad o la humanidad, sino desde las instituciones, y las posiciones ideológicas situadas desde la Argentina como nación y como integrante de la hermandad hispanoamericana. Sin embargo, de acuerdo a la mirada de Jauretche, no puede hablarse de revisionismo en singular, sino en plural: "en la corriente revisionista no hubo nunca uniformidad ideológica, ni siquiera en sus comienzos. El único denominador común del revisionismo ha sido su rechazo al liberalismo político y económico que nutre a toda la historiografía académica" (2006: 98). De ahí que la mayoría de los trabajos revisionistas no se ocupan tanto de demostrar las inexactitudes de los liberales, si no más bien de crear enfoques polémicos entre corrientes y autores, incluyendo a los propios revisionistas.

Dentro de esta mirada plural, Galasso (1995) identifica varias corrientes que se manifiestan en diversos momentos históricos:

a) el "revisionismo histórico rosista": que surge en reacción al golpe de Urriburu en septiembre de 1930. Un grupo de intelectuales que se encontraban publicando de manera aislada comienzan a congregarse y a dar visibilidad a la corriente revisionista, en reacción al liberalismo, elitismo y

autoritarismo de los golpistas desde un "nacionalismo oligárquico". En 1934 se formó la Junta Americana de Homenaje y Repatriación de los Restos de Rosas, que a pesar de no conseguir su cometido, permitió generar la reunión de un colectivo histórico que se encontraba disperso. Se institucionalizó en 1938 con la creación del Instituto de Investigaciones Federalistas, en Santa Fe, conmemorando el centenario de la muerte de Estanislao López. Y en 1941 se forma el Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas⁶⁷, el cual publica una revista donde se cuestiona la Historia Oficial, "tanto por sus deficiencias -intencionadas muchas veces- en el plano de la heurística, como por su interpretación de los sucesos, ostensiblemente favorable a la vinculación de la Argentina como semicolonias respecto al Imperio Británico" (Galasso, 1995: 16). En este sentido este grupo tendrá en sus inicios una posición de "nacionalismo oligárquico" expresión que por reacción al posicionamiento pro-británico oficial se presentará como hispanófila.

b) el "revisionismo histórico forjista"⁶⁸: esta corriente del revisionismo surge a mediados de la década del '30 de un sector ligado al radicalismo popular disidente que se encuentra agrupado en la FORJA, la que realiza aportes originales retomando la raíz federal del radicalismo -en el momento en que paradójicamente su conducción política se subordinaba a las ideas de la clase dominante- poniendo al descubierto la intervención de los intereses británicos en nuestro acontecer histórico. De este período sobresalen los aportes de Raúl Scalabrini Ortiz con "Política británica en el Río de La Plata" e "Historia de los Ferrocarriles. En el mismo camino, aunque muchos años después Jauretche publicará "Política nacional y revisionismo histórico" (1961) desnudando la "política de la historia" manejada por los sectores dominantes.

Estas miradas si bien se sostenían dentro del nacionalismo, ya no eran reaccionarios como el grupo de los revisionistas rosistas, sino que se trataba de un nacionalismo popular, que se inscribiría de a poco en el peronismo. A la vez tenían una pretensión de llegada popular y de intervención política que trascendiera la disputa académica. Sobre Scalabrini Ortiz el propio Jauretche dirá que su revisionismo fue "un arma de combate, una herramienta de lucha para la liberación de su patria y la redención de su pueblo" (Jauretche, 2006: 118).

67 Presidido por Juan Ithurbe e integrado por Manuel Gálvez, Ernesto Palacio, Julio Irazusta, Rodolfo Irazusta y Ricardo Font Ezcurra. A los que más tarde se sumarían José María Rosa y Arturo Jauretche.

68 Según Galasso esta corriente tuvo como antecedentes los trabajos de "algunos francotiradores que cuestionaron aspectos parciales de la Historia Oficial: Adolfo Saldías con su 'Historia de la Confederación Argentina' (1892), Ernesto Quesada con 'La época de Rosas' (1898), David Peña con su reivindicación de Facundo Quiroga (1906) y Juan Álvarez con su 'Estudio sobre las guerras civiles argentinas' (1919). Asimismo, contemporánea a la irrupción del irigoyenismo y su llegada al poder, se desarrolla la "nueva Escuela Histórica Argentina" en la cual sobresalen Diego Molinari y Emilio Ravignani sobre los cuales resulta evidente su influencia de la vieja raíz federal del Radicalismo" (Galasso, 1995: 17).

c) el "revisionismo rosista peronista": durante los gobiernos del peronismo, el revisionismo logró dominar el ámbito académico⁶⁹ nacional y se extendió teniendo cierta prédica en la intelectualidad dirigente. De todos modos esta incorporación es a medias, lo que se demuestra por ejemplo cuando el propio gobierno peronista bautiza a los ferrocarriles nacionalizados con nombres de próceres liberales (Galasso, 1995; Jauretche, 2006). Recién con la caída del peronismo, tras el golpe de 1955 logrará alcanzar cierto reconocimiento en la sociedad "al calor de las analogías entre Perón y Rosas (ambos desterrados y denigrados, sus partidarios perseguidos y el Alte. Rojas reivindicando la línea Mayo-Caseros) el pueblo comienza a desconfiar de la Historia Oficial. Si ahora se tergiversaban los hechos, seguramente lo mismo se habría mentido antes" (Galasso, 1955: 19). Con la proscripción del peronismo impulsada por los golpistas, los intelectuales del revisionismo fueron duramente perseguidos, expulsados de las cátedras, y sus libros fueron ocultados o incluso destruidos, así como fueron vueltos a negar en el periodismo dominante. A pesar de ello, algunos de sus autores reaccionaron produciendo con mayor fuerza durante este período. Scalabrini Ortiz, Jauretche, o Rosa. Otros autores destacados fueron Juan José Hernández Arregui, Milcíades Peña, León Pomer, Rodolfo Puiggrós, Jorge Abelardo Ramos y Manuel Ugarte.

Ahora Rosas resultaba exaltado como defensor de la soberanía ante la prepotencia anglo-francesa⁷⁰. También los escritos de Arturo Jauretche juegan aquí un rol importante, desde una óptica popular y democrática. Asimismo desde la izquierda peronista se producen incursiones historiográficas, como las de John William Cooke, y más tarde por parte de Rodolfo Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde, en cuyos trabajos se observa la intención de asentar, cada vez más, el relato histórico en el protagonismo de las masas (Galasso, 1955). Este rosismo popular alcanza⁷¹ gran

69 Mientras que durante este período la posición liberal clásica quedó relegada, aunque se mantuvo recluida en la Academia Nacional de la Historia, que funcionaba en la que había sido la casa de Mitre.

70 De este período es la "Historia Argentina" de José María Rosa, redactada en varios tomos "intentando mostrar al Restaurador no solo como caudillo bonaerense sino como defensor de un proyecto nacional" (Galasso, 1955: 20).

71 En este sentido, es interesante destacar el rol del sello "La Siringa", dentro de la editorial de Arturo Peña Lillo, con libros de bajo costo que se distribuían en kioscos de revistas. Reconocido por participar activamente con sus empresas editoriales en la conformación de la trama político-ideológica de la Argentina del período que se inició a fines de los años 60 y que se extendió hasta 1976. Publicaciones como "El medio pelo en la sociedad argentina", de Arturo Jauretche (1966) e Historia de la Nación Latinoamericana, de Jorge Abelardo Ramos (1968), entre otras, dieron identidad a la casa editorial. Sin embargo, del análisis de la Colección LS, se desprende que Arturo Peña Lillo (APL) inició su proyecto editorial mucho antes, en el contexto inicial de la proscripción política al peronismo (de Sagastizabal, 2013: 1). "El trabajo editorial que se plasmó en "La Siringa" tuvo una actitud militante y se involucró frontalmente con la escena política de su tiempo. Puso en discusión ideas pertenecientes a distintas interpretaciones de la historia, seleccionó ejes políticos que luego fueron los centrales de los 70. Jerarquizó los sujetos protagonistas del escenario político y social: las Fuerzas Armadas, los trabajadores peronistas, los sectores populares en general, los militantes, y, en términos del discurso del propio Peña Lillo, lo que consideraba "los enemigos del pueblo, el imperialismo y sus personeros internos, los traidores" (de Sagastizabal, 2013: 3).

predicamento entre los sectores populares y sobre todo entre el alumnado universitario en la segunda mitad de los años sesenta.

d) el "revisionismo federal-provinciano, socialista o latinoamericano": dentro de esta caracterización de corrientes del revisionismo propuesta por Galasso (1955), se consigna otra corriente historiográfica que puede considerarse como la repercusión, en el campo de las ideas históricas, de la mayor presencia alcanzada por los trabajadores en las luchas políticas. Desde el punto de vista de las figuras reivindicadas (Artigas, Peñalosa, Felipe Varela y en general, los caudillos populares del interior y del litoral) se la ha llamado "revisionismo federal-provinciano". Si se la observa según la cosmovisión ideológica empleada para interpretar el desarrollo histórico (rechazo del culto a los héroes, explicación de los acontecimientos en función del enfrentamiento entre las clases sociales, y consideración de los sectores populares como protagonistas principales del progreso histórico), cabe calificarla como "revisionismo socialista". También se la suele definir como "revisionismo latinoamericano" en tanto se niega a la óptica localista y considera "nación" a la Patria Grande de San Martín y Bolívar (identificando por ejemplo que solo desde una perspectiva latinoamericana resulta posible entender la Revolución de Mayo, coincidente con otros estallidos en diversas capitales latinoamericanas) (Galasso, 1955: 30).

Pueden considerarse precursores de esta corriente al Juan Bautista Alberdi de "Escritos Póstumos", al "Estudio sobre las guerras civiles argentinas" de Juan Álvarez y las producciones de Manuel Ugarte, entre otros. Asimismo, se pueden sumar los ensayos de Juan José Hernández Arregui "Imperialismo y cultura" y "Formación de la conciencia nacional".

En esta interpretación de la historia los sectores populares resultan protagonistas del progreso histórico de los argentinos, en permanente lucha contra los intereses económicos de los poderosos nativos aliados al capital extranjero (Galasso, 1955). Desde esta perspectiva también se recuperan las producciones de Raúl Scalabrini Ortiz, Arturo Jauretche, Manuel Ugarte, John W. Cooke, Agustín Tosco, Rodolfo Walsh y otros tantos convertidos en "malditos" por el aparato de la "colonización pedagógica" a partir de su lucha por la emancipación nacional y social.

A pesar de este reavivamiento, las posiciones de los revisionismos nunca lograron entrar en la Academia Nacional de Historia, y la suerte fue aún peor a partir del golpe de 1976. Las producciones de esta corriente se sostuvieron en los márgenes del campo y recién a fines de Siglo XX y principios de Siglo XXI comienza a resurgir, por ejemplo con las producciones de Norberto Galasso y de Mario

O'Donnell. Este último sería el presidente del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Argentino e Iberoamericano "Manuel Dorrego" fundado en 2011.

Durante este último período el revisionismo histórico puede leerse como perspectiva presente en los discursos de muchos de los dirigentes de las gestiones del kirchnerismo. Desde las que se promovieron acciones reivindicatorias que se expresan en el establecimiento en 2006 del 24 de marzo como día feriado inamovible, creando el "Día de la Memoria por la verdad y la justicia"⁷²; del feriado nacional del 20 de noviembre como "Día de la soberanía" en conmemoración de la "Vuelta de Obligado", la promoción a generales de las figuras de Juana Azurduy y Felipe Varela, la recuperación de la figura del Gaucho Rivero y el desagravio a caudillos federales como Manuel Dorrego y Andresito, durante los festejos del Bicentenario de 2010. Así como una nueva recuperación del legado de intelectuales revisionistas como Jorge Abelardo Ramos, José María Rosa, Arturo Jauretche, Manuel Ugarte, Fermín Chávez, Ortega Peña, Eduardo Luis Duhalde, entre otros, quienes fueron reeditados y retomados en producciones de los medios públicos y en productos gráficos distribuidos a nivel nacional por el Ministerio de Educación.

Durante todo este período en función de la recuperación de las memorias históricas desde una mirada nacional y popular, desde la reparación desde la consigna "memoria, verdad y justicia" -para revisar los atropellos del terrorismo de Estado- y con las acciones impulsadas desde los festejos del Bicentenario de la Revolución de Mayo, se crearían una infinidad de museos, muchos de los cuales contienen un posicionamiento historiográfico revisionista.

Memoria, Verdad, Justicia

A partir de los atropellos del terrorismo de estado, que desarrolló un plan sistemático de secuestro, tortura y desaparición de personas durante la última dictadura cívico-militar ocurrida entre 1976 y 1983, los movimientos y organizaciones de derechos humanos de nuestro país -entre los que las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo son las principales referentes- han luchado incansablemente por generar brechas de verdad en la búsqueda de los detenidos desaparecidos, de los niños apropiados, y por generar instancias de justicia hacia los responsables del accionar represivo, los que se mantuvieron impunes incluso mucho tiempo después de recuperada la democracia.

72 En enero de 2017 el Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 52 el presidente Mauricio Macri generaría polémica, por declarar como movable el feriado del 24 de marzo, lo que luego de múltiples manifestaciones de desacuerdo de los más diversos sectores sociales y políticos debió dar marcha atrás con la firma de otro Decreto (DNU N.º 80 PEN) en el que volvía atrás con la modificación de esos feriados.

A partir del año 2003 el Estado Nacional, bajo la presidencia de Néstor Kirchner encara una serie de acciones que dan muestra del compromiso por terminar con la impunidad, luego de avances y retrocesos dados a partir del regreso de la democracia. Así aparecen imágenes como la ocurrida el 24 de marzo de 2004 cuando el Presidente ordena descolgar los cuadros de los represores Jorge Rafael Videla y Reynaldo Bignone que se mantenían en el Colegio Militar. Ese acto cargado de potencia simbólica fue acompañado luego por acciones concretas, cuando el presidente Kirchner impulsó durante ese año la declaración de nulidad de las leyes de "Obediencia Debida" y "Punto Final" que fue aprobada por mayoría en el Congreso de la Nación. Luego en 2005, la Corte Suprema de Justicia de la Nación sumaría la proclama de inconstitucionalidad de esas leyes, dando lugar a la reapertura de las causas judiciales contra los responsables del terrorismo de Estado.

Junto con estas acciones se resolvió que los edificios de la Escuela de Mécanica de la Armada (ESMA) en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y "La Perla" en ciudad de Córdoba -ambos paradigmáticos sitios de la represión que fueron usados como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio-, fueran utilizados como espacios de memoria y promoción de los derechos humanos, y dejaran de estar en manos de las Fuerzas Armadas.

A partir de esa decisión se señalaron desde el Estado 106 sitios a lo largo de todo el país que habían sido utilizados por el terrorismo de estado. En tanto que 34 espacios fueron resignificados como espacios de educativos, centros culturales y museos para la formación, promoción y construcción de una cultura respetuosa de los derechos humanos.

En 2008, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, se sancionaron cinco leyes de reforma del Código Procesal Penal de la Nación con el fin de acelerar los juicios contra los represores que estaban empezando a morir de viejos sin haber sido enjuiciados o condenados por sus hechos. Otra modificación de importancia ocurrió en 2009 cuando se modificó el artículo 218 bis del Código Procesal Penal que permite la obtención de muestras de ADN tanto del imputado como de otra persona por medios alternativos. En 2013, se sumaron recompensas para quienes pudiesen aportar datos relevantes a efectos de localizar a jóvenes apropiados durante la última dictadura militar.

A partir de todas estas acciones se han realizado procedimientos judiciales que respetan todas las garantías constitucionales de los acusados, en los que hasta el momento se ha condenado a más de 600 genocidas, y se cuenta con alrededor de 900 procesados. A la vez que se han restituido la identidad a 121 personas que habían sido niños apropiados durante la dictadura.

En el marco provincial, durante todo este período es destacable la tarea que realiza la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) en diversas líneas. Por una lado, la investigación que realizan sobre el archivo de la DIPBA (Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires) donde existen fichas de espionaje político-ideológico realizadas por la fuerza policial entre los años 1956 y 1998, y la apertura para el acceso pública de estos documentos desde 2003⁷³. Asimismo diversas tareas pedagógicas, como cursos de formación para docentes de los diversos niveles de la provincia, y la más resonante de sus iniciativas, el Programa "Jóvenes y Memoria"⁷⁴, que convoca a estudiantes secundarios a la realización de proyectos de recuperación de memorias locales sobre la historia reciente y que finaliza con un encuentro provincial en el predio vacacional de la localidad de Chapadmalal, donde los jóvenes de los proyectos seleccionados, presentan sus trabajos y realizan actividades educativas y recreativas durante una semana.

Los festejos del Bicentenario (2010)

En el contexto regional de gobiernos de orientación nacional y popular que se acercaban a sus bicentenarios, el Estado de nuestro país, al igual que otros⁷⁵, se dedicó a realizar una serie de acciones que tendieran a propiciar una recuperación histórica singular, en vistas de cumplirse los 200 años de la revolución patriótica que iniciara el camino hacia la independencia de España. Momento ideal para hacer una revisión del pasado, un posicionamiento del presente y una apuesta política hacia el futuro.

En esa dirección en 2005 el presidente Néstor Kirchner firmó el decreto 1016⁷⁶ que creaba en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros el "Comité Permanente del Bicentenario de la Revolución de Mayo 1910-2010". A partir del cual se realizarían una serie de ciclos anuales de estudio y promoción de publicaciones relativas a problemáticas históricas bajo el título "Debates de Mayo". Luego con la firma del decreto 278⁷⁷ de 2008 se declaró que 2010 sería "Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo", creándose a tal fin una Secretaría Ejecutiva de Conmemoración del Bicentenario en el ámbito de la Secretaría General de la Presidencia de la Nación.

73 <http://www.comisionporlamemoria.org/archivo/>

74 <http://jovenesy memoria.comisionporlamemoria.net/>

75 Los bicentenarios del resto de los países de la región fueron: el 25 de mayo de 2009 por la "Revolución de Chuquisaca" en Bolivia, el 10 de agosto de 2009 en Ecuador, 20 de julio de 2010 en Colombia, el 16 de septiembre de 2010 en México, el 18 de septiembre de 2010 en Chile, el 28 de febrero de 2011 recordando "el grito de Asencio" en Uruguay, el 15 de mayo de 2011 para Paraguay, el 5 de noviembre de 2011 para El Salvador. En el mismo sentido, diez países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Paraguay, México, Venezuela y España como nación invitada) crearon en 2009 el "Grupo Bicentenario" (Guzmán, 2011: 16).

76 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109126/norma.htm> con esta norma también se dejaba sin efecto el decreto 1561 de 1999.

77 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/137852/norma.htm>

Durante ese período se fueron preparando los festejos que se materializaron entre el 21 y el 25 de mayo de 2010 con la construcción del denominado “Paseo del Bicentenario” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero que además antes y después se acompañaron con una diversidad de acciones y políticas públicas de largo plazo que implicaron la instalación de una serie de dispositivos institucionales a nivel nacional. La creación de espacios y eventos que se dedicaron a propuestas con un fuerte énfasis en la recuperación crítica de la historia (y de la historia reciente) desde una matriz popular.

El Paseo del Bicentenario, constituyó una gran feria emplazada a lo ancho de la Avenida 9 de Julio, entre las avenidas Belgrano y Corrientes. Con tres enormes pórticos intervenidos por artistas nacionales. Seis postas donde había muestras sobre Ciencia y Tecnología, Juventud y Educación, Medio Ambiente, Cultura, Derechos Humanos y Producción. Ferias de las provincias, con stands sobre su historia, producciones económicas y artísticas, atractivos naturales, un puesto destinado a la “Provincia 25” en la que se exponían actividades y productos de argentinos residentes en el exterior. Un paseo gastronómico con 72 puestos de comida repartidos entre los de las provincias, otros de organizaciones sociales y de distintas comunidades migrantes. Muestras de países invitados, ubicados en 4 edificaciones con stands de Bolivia, Chile, México, Francia e Italia.

A estos paseos se le suma una importante agenda⁷⁸ de espectáculos culturales con artistas populares que resultaron multitudinarios⁷⁹. Entre estos eventos, un atractivo central fue el desfile en el que participaron más de 2000 artistas de colectivos culturales, que narraban en 19 escenas durante el recorrido diversos acontecimientos de los 200 años de historia nacional. También se realizó el “Desfile de la Integración” en el que participaron una infinidad de colectividades residentes en el país.

En el marco del cierre de las conmemoraciones, se realizaron dos anuncios. Uno tenía que ver con que se estaba preparando una exposición permanente de ciencias tecnología y arte denominada “Tecnópolis” prevista para noviembre de ese año y que luego fue lanzada en julio de 2011⁸⁰. Y por otro lado la creación del Centro Cultural del Bicentenario en el antiguo edificio del Correo Central de Buenos Aires⁸¹.

78 <http://web.archive.org/web/20120119041346/http://www.bicentenario.argentina.ar/es/agenda/grandes-eventos/paseo-del-bicentenario-16.php>

79 Según datos publicados en las coberturas mediáticas, al evento asistieron alrededor de 3 millones de personas.

80 Ver apartado al respecto en esta Tesis.

81 Este luego sería rebautizado como Centro Cultural Kirchner (CCK) e inaugurado el 21 de mayo de 2015.

Así como en su momento ocurrió con los fastos del Centenario, en 1910, estos festejos constituyeron una fuerte marca en la memoria de la población, y de algún modo comenzaron a plantear una nueva mirada sobre los procesos políticos a nivel nacional y regional. Tal como propone Guzmán Carriquiry Lecour, conmemorar el bicentenario exige, “aproximarse con seriedad a la verdad de los acontecimientos históricos que desembocan en la independencia de los países iberoamericanos más allá de las mitologías o lecturas ideológicas, superando las limitaciones y distorsiones de la historiografía liberal que fue por muchas décadas la referencia oficial, académica y escolástica dominante y que en buena medida conserva aún sus persistencia y vigencia” (2011: 84).

En función de un movimiento que busca la revisión y reconstrucción de sentidos políticos de lo que significa construir la Patria, que pone énfasis en recuperar la soberanía desde una mirada decolonial crítica, “esta recapitulación histórica también requiere superar la memoria romántica y presuntamente “patriótica” que reviste los procesos de independencia con un halo elegíaco y ejemplar, sin tener presente todos sus grandes fracasos y costos” (Carriquiry, 2011: 84). Se propone así una perspectiva inclusiva que integra a los sectores populares como ciudadanos y a los diversos grupos migrantes que habitan el territorio nacional como compatriotas.

Desde un horizonte que busca mayor justicia social, la recuperación del rol del Estado como mediador en función de evitar los abusos de los intereses hegemónicos (sobre todo de los sectores concentrados en el mercado) para apoyar a los sectores más desprotegidos. Se trata de afrontar las grandes tareas históricas pendientes que aquel legado plantea a nuestra actualidad. El que “según decía José Martí hacia finales del Siglo XIX ‘Lo que Bolívar no ha hecho, ha de hacerse todavía’. Se trata de crear las condiciones de una ‘segunda independencia’ -más determinada por la propia tradición, por los propios recursos humanos y materiales, por las propias políticas, por los propios intereses e ideales que por las potencias que dominan el escenario internacional-, por obra de una nueva gesta patriótica en América Latina, en el contexto de los actuales procesos de mundialización, que son de interdependencias múltiples” (Carriquiry, 2011: 85). Para lo cual es necesario reforzar de todos los modos posibles la integración política, económica y cultural con los países de América Latina.

Nuestra producción museográfica en contexto

Todo este recorrido de inmersión en los entornos museográficos permiten dan cuenta de su configuración en diversos tiempos históricos, cada cual con su pasado, su presente y su futuro. Posiciones que se superponen en sentido conflictivo, tensionando los campos de intervención,

configurando los modos de entender un museo, de contarlo como un repertorio propio dentro de los consumos culturales. Con sus modos de habitar el espacio, de pararse frente a lo exhibido. Modos de presentarlo, de leerlo, de observarlo. Todas construcciones de sentido impulsadas por sujetos, que se desarrollaron en largos procesos que han requerido de cientos de años, en variedad de experiencias y dinámicas que implicaron las particularidades culturales. Por ende dicha construcción no puede prescindir del desarrollo histórico situado. Así mismo, el modo de ser visitante de un museo hoy en día hay que pensarlo a partir de estos sentidos histórico que nos interpelan -incluso con el cuerpo- como sujetos de la cultura.

Y del mismo modo que el momento fundante del museo es marcado por un momento político, nuestra intervención también ocurre en un contexto que es posible identificar claramente, y al que nosotros nos inscribimos. Nuestro trabajo de gestión, también es necesario enunciarlo, se desarrolló en un momento político particular, en el que el Estado Nacional y luego en consonancia los estados provinciales y municipales, asumieron políticas de restitución sobre los espacios públicos destinados a la recuperación de la memoria, y en apuestas a políticas públicas de inclusión y restitución de derechos.

Esas acciones constituyeron fuertes referencias para nuestro trabajo en el museo, y de alguna manera desde nuestra perspectiva, nos alineamos a esas acciones, desde nuestro rol como integrantes del equipo de gestión de un espacio público municipal.

Aunque lamentablemente, el museo que construimos, al igual que ocurrió en otros tantos espacios construidos durante esta época en otros puntos del país, sufrió profundas modificaciones a partir de la asunción de las nuevas autoridades pertenecientes a la Alianza "Cambiemos" quienes desde la gestión nacional, como de las provinciales y municipales, se ocuparon de efectuar restauraciones conservadoras sobre muchos de los espacios de museo y sitios de memoria.

Lo que en el caso particular del Museo Histórico Regional "Alte. Brown" de Bernal implicó a partir del 10 de diciembre de 2015 el desarme de las instalaciones que produjimos, la que fueron literalmente arrancadas de las paredes y tiradas a la basura, para reinstalar -restaurar en sus términos- una propuesta muy similar a la que existía en las gestiones anteriores a la nuestra, y que eran las mismas que estaban instaladas desde mediados de Siglo XX.

Obviamente, la nuestra fue una intervención que debe entenderse en el contexto macro de la historia, y en ese sentido no podíamos esperar que no estuviese atada a los avatares de las coyunturas políticas.

Cada museo, con cada exposición o muestra que se emprende está tomando -de modo expreso o implícitamente- un posicionamiento político que se configura en oportunidad para convertir las narrativas en mitos intocables, o para transformar las memorias colectivas en parte de la historia. Los museos , de acuerdo a sus propias posibilidades, a sus formas de comunicación y expresión, asumen sus propios desafíos, proponen interrogantes, construyen figuras y hasta proponen olvidos, eligen poner el foco sobre situaciones, objetos o momentos, ya sea para buscar una mirada armónica, o por el contrario para marcar situaciones traumáticas o conflictivas.

Siempre hay un posicionamiento por más que no esté enunciado de manera expresa. En nuestro caso la puesta era elocuente en ese sentido, y las actuales autoridades, desde una mirada neoconservadora optaron por restaurar aquello que nosotros nos habíamos empeñado en criticar y transformar.

Por ello, esta tesis además de ser un trabajo de recuperación y de sistematización, constituye un posicionamiento político, un gesto de desagravio, una decisión para evitar una operación de olvido, por dar testimonio de una propuesta que ya no puede ser vista, leída, ni recorrida *in situ*, pero que espero pueda seguir siendo retomada como material de comunicación/educación a partir de esta tesis y de la producción mediada que se expresa en el libro adjunto.

Inicio del desarrollo del proyecto museográfico

A medida que finalizaban las primeras tareas de infraestructura, comenzamos con el equipo de trabajo del museo, una serie de iniciativas tendientes a hacer contacto con los vecinos con el afán de convocarlos al museo, conocer sus inquietudes y demandas, y en paralelo recabar nuevos datos sobre la historia de la zona. Implicaba una acción concreta de contacto cara a cara entre nosotros, en tanto representantes del equipo de trabajo del museo, y los vecinos del barrio, los sujetos más cercanos. En esas incursiones que nos llevaron por los hogares de vecinos, o en las llamadas que hacíamos a otros para que se acercaran a visitarnos, puede reconocerse otro aporte vinculado con los sentidos político-estratégicos de la comunicación/educación, que implica la vinculación de manera concreta de la institución con su comunidad, la búsqueda permanente de relación con sus sujetos.

A su vez, en las charlas tanto con los vecinos como con el personal de planta del museo, aparecían de forma reiterada una serie de representaciones hegemónicas sobre el “deber ser” del museo, que de tan recurrentes fueron tornándose como un objetivo que me interesaba poner en tensión. Estas referencias en general apuntaban a un estilo de museo conservador, más parecido a los que se instalaban a principio de Siglo XX que a las referencias más contemporáneas que nosotros estábamos tomando como referentes.

Estas ideas y aportes a partir de los relatos de los vecinos, paralelamente, fueron cruzándose con la profundización que fuimos desarrollando en la reconceptualización de la propuesta museológica, a partir de una diversidad de estudios en diversas áreas. Buscando materiales bibliográficos sobre museografía. Visitando otros museos, leyendo materiales en internet y buscando intercambios con trabajadores de algunos de esos espacios. Rastreando referencias documentales en

libros, medios o en folletos y registros en la web (sitios oficiales, y páginas de *facebook* o *YouTube*) donde hubiese referencias de proyectos museográficos de diversos museos del país, de nuestro continente y del mundo que nos resultaban significativos. E incluso asistiendo a algunas conferencias y congresos de disciplinas históricas y museográficas. De cada uno de esos materiales y espacios -en cruce con nuestra lectura- pudimos aprender datos más complejos sobre el campo de la museología, a la vez que pudimos tener algunos cruces interesantes para seguir discutiendo la perspectiva propia que de a poco íbamos construyendo.

La oportunidad del 60° aniversario del Museo

A medida que avanzábamos con el estudio de estrategias y se iba modelando el sentido que se pretendía para el nuevo proyecto, y nos íbamos preparando para la reinauguración del museo -que ya se había fijado para diciembre de 2014- nos encontramos con una fecha clave: el 29 de julio 1954 había sido el momento en el que el museo se había reabierto en la casa donde se hallaba en la actualidad, por lo que se cumplían 6 décadas de la institución. Aprovechando el aniversario decidimos la preparación de una muestra colectiva que sería inaugurada precisamente el 29 de julio de 2014, en la fecha celebratoria, como una estrategia para generar y reforzar lazos con la comunidad, y empezar a comunicar públicamente los avances de las obras en el edificio remodelado.

La muestra fue montada en el Salón de Usos múltiples del Museo, un espacio que para esa fecha ya estaba terminado y al que se podía acceder sin tener que cruzar por el sector que aún se encontraba "en obra".

La puesta se centró en la selección de 7 objetos del acervo del museo que nos resultaban simbólicamente representativos de distintas dimensiones a las que nos interesaba interpelar de manera abierta desde la muestra: una estufa de fines de 1800 (el confort/el hogar/el encuentro), un par de teléfonos de magneto (la comunicación/la tecnología), un violín (el arte/la creación), una bala de cañón (el conflicto), una virgen de terracota (la fe/la religión), una antigua caja registradora (el comercio/el mercado), y un reloj de péndulo (el tiempo) los que fueron puestos en exhibición en vitrinas que ese salón tiene empotradas en las paredes, las que fueron intervenidas. Cada una a partir de una producción articulada entre un historiador y un artista local⁸², a quienes les invitamos a cruzar sus miradas e intercambiar lenguajes enfocándose por pares (un artista plástico y un historiador) en

82 Los participantes de esta intervención fueron Aníbal Amarilla, Héctor Agnelli, Elizabeth Medina, Ariel Ghizzardi, Carla Monea, Mercedes Pujal, Anahí Motillo, Carina Spinelli, Noel Puebla, Norma Scamoni, Gonzalo Rielo, Alejandro Re, Fabián Viviani, Corina Paccagnella.

cada objeto [Para ver en detalle imágenes y copias de los materiales comunicacionales referidos, revisar en las páginas 60 a 65 del Libro del Museo adjunto, así como la carpeta en el anexo digital].

A esas producciones les sumamos una serie de dispositivos comunicacionales [pág. 63 del libro adjunto] para que los visitantes produjeran sus propios sentidos a partir de la interpelación de los objetos de la muestra. Estos dispositivos, pensados para ser elaborados con muy bajo presupuesto, consistían en una serie de figuras gráficas impresas en papeles de colores que aludían a los objetos expuestos y en los que había lugar para responder a una consigna que cada uno de esas figuras tenía.

- para la bala de cañón la figura era una especie de bomba y la consigna invitaba a responder *¿Cuáles son tus armas en la vida?*,
- en la virgen era una especie de "estampita" religiosa y decía *¿A quién idolatrás?*, y tenía espacio para además dibujar a la persona o figura idolatrada,
- para el reloj la imagen era un cuadrante que tenía un sujeto en vez de agujas y la pregunta era *¿Qué o quiénes marcan tus tiempos?*,
- junto a los teléfonos pusimos un globo de diálogo (como los de las historietas) y dentro invitábamos a que nos relataran *¿Cuál fue la llamada más importante de tu vida?*,
- con la estufa colocamos el gráfico de una llama donde preguntábamos *¿Qué cosas te calientan?*,
- al lado de la caja registradora colocamos unos billetes del museo en los que la consigna era *¿En qué sos valioso?*, a la vez dejábamos lugar para dibujarse donde iría la figura y el texto *Tu valor*,
- por último junto al violín, la gráfica de una especie de disco de vinilo que proponía *¿Qué música te hace mover la patita?*

Estos dispositivos estaban colgados al lado de cada objeto exhibido en unas especies de bolsillos de nylon donde había muchas copias para tomar, y además contenían lápices y biromes. De modo que quienes participaran de la muestra se encontrarían en cada una de las vitrinas (consideradas ventanas en términos de la muestra) con una consigna para que cuenten sobre aquello que les despertaba interés, curiosidad, recuerdos, fantasías, relatos. La propuesta fue que los dejaran por escrito en esos materiales preparados *ad hoc*, y que los colgaran en unos cables dispuestos en

red en toda la sala [ver páginas 62 y 64 del libro], para que desde ese momento también formaran parte del museo, integrando la muestra. Sumado a esto había una octava vitrina/ventana (graficada con vinilo sobre la pared) [ver páginas 62 y 65 del libro] donde podían imaginar y proponer el objeto que hubiesen puesto en la muestra y dejarlo expresado del mismo modo que en las otras ventanas, como un modo de evaluar el criterio de selección, conocer algunas preferencias, así como significantes sobre lo que resultaba significativo (museable) para los participantes en este sentido.

La muestra la denominamos como “8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas”, y dado que la inauguramos en el día en que el museo cumplía 60 años de existencia en ese edificio decidimos que el acto de inauguración en vez de ser convocado y realizado con las formalidades y protocolos de una inauguración, sería realizado como una fiesta de cumpleaños. Invitamos a la comunidad en esos términos, “a la fiesta de cumpleaños del museo”, conseguimos una torta con 60 velas y realizamos la reunión en el salón de la nueva muestra, aprovechando el momento de la reunión para contarle a la comunidad cómo venían las obras de remodelación, anunciarles que ya teníamos una fecha de inauguración para el edificio completo, y compartirles una muestra que en algún sentido adelantaba cómo sería el nuevo museo.

De este modo, “8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas” fue una primer entrada de la comunidad al museo que estábamos imaginando, a partir de una muestra temporaria en la que de algún modo -en ese entonces todavía bastante intuitivo- empezábamos a discutir los sentidos hegemónicos sobre los “deber ser” de un museo, discutir sobre qué aportaba poner el énfasis en los objetos, o si en vez de eso los tomábamos como punto de partida para poner en discusión otras cuestiones y dimensiones que trascendieran esos objetos. También nos sirvió probar los primeros dispositivos de participación, para promover la generación de relatos, e interpelar desde el museo a experiencias diversas que abrieran sentidos más allá de los que nosotros proponíamos.

El texto con el que se presentaba la muestra fue el siguiente:

8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas

A partir de aquí comenzamos un viaje a la deriva
desde el pasado y hacia el futuro.

Un recorrido por una serie de objetos históricos
que forman parte del acervo del museo.

Sabemos que nuestras historias no se agotan en esos objetos,

ni en esas vitrinas.

¿Cuántas historias entran en una vitrina? ¿Y afuera?

¿Esas vitrinas se pueden transformar en ventanas? ¿A dónde se abrirían?

Como punto de partida invitamos a 7 historiadores y 7 artistas,
para cruzar sus miradas, para intercambiar lenguajes.

Ahora es tiempo de que ustedes nos cuenten sobre ellos.

En cada una de las vitrinas/ventanas encontrarán una consigna

para que se dejen llevar, para que nos cuenten sobre aquello

que les despierta interés, curiosidad, recuerdos, fantasías, relatos.

Que los dejen por escrito para que

desde ese momento también formen parte del museo.

Los invitamos a una nueva forma de habitar el espacio,

a poner el cuerpo para formar parte de la historia que estamos construyendo.

Esta muestra fue el modo que encontramos de probar el nuevo esquema museográfico, donde como decía en el texto de presentación proponíamos como principales objetivos, generar una nueva forma de habitar el espacio, una invitación a poner el cuerpo, a intervenir en el espacio, y que eso fuese considerado como parte integral de la muestra. A la vez que mucho de lo que luego fuimos leyendo de lo que los participantes dejaban escrito no sirvió como insumo para los contenidos y el estilo del guión de la muestra permanente que estábamos gestando. Implicaba como otro objetivo una invitación a generar una construcción colectiva de la historia, lo que considero como otro de los aportes generados desde la comunicación/educación.

Conceptualizando el *museo en construcción*

De forma conjunta a esta primera muestra, el museo fue sede de una serie de actividades en la agenda cultural de vacaciones de invierno que se realizaron de manera articulada con otros espacios culturales del Municipio y que entre otros también tenían sede en los otros tres museos que componen la Red de Museos de Quilmes. En esos espacios, destinados principalmente a niños y jóvenes, nosotros como equipo de trabajo del museo aprovechábamos para generar espacios de interlocución con los vecinos. El dispositivo que elegimos era muy simple, a medida que las personas

se acercaban para traer a sus niños a las actividades, les comentábamos el proyecto del museo, si estaban interesados les acompañábamos a hacer una recorrida por la muestra "8 ventanas..." y luego los invitábamos informalmente a charlar -mate mediante- para intercambiar memorias junto a otros vecinos que también llegaban allí por lo general para acompañar a sus hijos, sobrinos o nietos.

Esas charlas eran registradas mediante grabación en audio y funcionaban como especie de entrevistas grupales (Taylor y Bogdan, 1994) en los que íbamos conociendo sus percepciones sobre la nueva muestra en intercambios en los que dialogaban entre ellos y nosotros hacíamos las veces de moderadores. A la vez, a medida que la charla iba fluyendo les invitábamos a recordar historias de sus barrios, de la escuela, de sus trabajos, de la ciudad o de lo que fuese surgiendo.

Ese dispositivo resultó muy interesante en tanto cada recuerdo que alguien proponía disparaba memorias en otro de los participantes, y en esos diálogos aparecían diversas miradas sobre sus vidas, sobre las transformaciones culturales, sobre los sucesos históricos y el impacto que habían tenido en sus trayectorias personales. En esos espacios que propiciamos se fueron generando historias reconstruidas colectivamente que fueron insumo para el entramado del relato de lo que sería la muestra permanente⁸³, a la vez que se tomaron inquietudes y demandas que se registraron como futuras actividades y muestras del museo.

Así las primeras pruebas de este dispositivo que se desarrollaron abordando a los adultos que acompañaban a los niños durante las actividades de vacaciones de invierno, fueron generando mesas de diálogo entre personas de diversos sectores del partido de Quilmes, y de regiones cercanas, con quienes se fue tejiendo un entramado de memorias sobre lugares y experiencias que habían resultado significativas para cada uno de ellos, a la vez que funcionaban como ensayo de dispositivos comunicacionales pensados para la muestra permanente que estábamos preparando.

Es interesante destacar que generalmente, de esas reuniones los vecinos se retiraban agradeciendo el momento y reconociendo que en vez de acompañar a sus niños se habían visto sorprendidos participando ellos también de una actividad en la que habían evocado recuerdos, que les había resultado intensa emocionalmente (en algunos casos llegando a las lágrimas cuando se acordaban de parientes que ya no estaban, o cuando recuperaban tiempos difíciles de sus propias vidas), a la vez que lográbamos que de ese modo fueran parte -y se sintieran parte- del proceso de construcción del museo que estábamos tramando.

83 Muchos de los comentarios, relatos, miradas, que fueron registrados en las entrevistas fueron recuperados y considerados para el armado de los textos y las instalaciones visuales y sonoras del museo.

Esta práctica también se fue produciendo otras muchas veces de maneras más espontáneas, con aquellos que pasaban circunstancialmente por la puerta y se asomaban a mirar, intrigados por los resultados de la obra de reforma. Aprovechando esas visitas, bajo la misma metodología, les invitábamos a pasar, les mostrábamos la muestra temporaria abierta, luego les convidábamos un mate y trabajábamos mediados por el dispositivo aprovechando su paso por el espacio.

De cada uno de estos actores comunitarios a su vez íbamos construyendo una base de datos: con nombre, teléfono, email, *facebook*, dirección, algún comentario que nos permitiera recordar en que instancia se había acercado, así como algunos datos o relatos que nos hubiese compartido. La que se continuó desarrollando y ampliando durante todo el proceso de gestión. Con esa lista de personas seguimos trabajando de manera colaborativa en diversas acciones del museo. Del mismo modo que también nos sirvió para empezar a tener una lista de potenciales visitantes, a quienes avisábamos por mail o teléfono sobre las actividades que realizaríamos.

La misma metodología de entrevistas colectivas también la produjimos con el personal de planta del museo, aprovechando momentos de menor intensidad en el trabajo, de manera informal en charlas circunstanciales, y otras veces de manera más estructurada, en las que les pedíamos que se sentaran a charlar con nosotros en una situación más formal de entrevista. Mediante estos intercambios con el personal de planta, puntualmente pudimos profundizar en el conocimiento sobre sus representaciones sobre el hacer y el "deber ser" del museo⁸⁴, sobre sus memorias de los anteriores proyectos, descubrir sus posicionamientos, preocupaciones y resistencias a nuestro proyecto, así como también encontrar aportes para la construcción del museo.

El ojo puesto en el patrimonio como objeto de transmisión cultural

Uno de los sentidos con respecto al Museo más presentes en las entrevistas que realizamos, implicaba la relación que para muchos se configuraba como "necesaria" entre la institución y los objetos que allí se guardaban y exponían. Identificábamos que en la demanda por los objetos subyacía

84 En estos diálogos pudimos observar cómo en cada uno de los trabajadores de planta existía una fuerte marca de los discursos instituidos del museo, así como de la fuerte pervivencia de representaciones ortodoxas sobre las funciones y los "deber ser" del museo. Cabe aclarar que la mayoría de ellos y ellas cuentan con entre 20 y 30 años de antigüedad en el museo, y la mitad incluso ingresó a esos puestos entre el '76 y el '83, durante la última dictadura cívico-militar, que en Quilmes estaba gestionada por comodores de la Armada. Lo que permite entender y complejizar algo más de las subjetividad de sus posicionamientos. Alguno de ellos en confianza incluso llegó a añorar "los tiempos del Comodoro Gally en el que las cosas marchaban como debían".

un sentido regresivo y conservador sobre las funciones del museo. Esto nos llevó a una exploración bibliográfica para revisar diversas conceptualizaciones al respecto.

Nos encontramos con que “el amor por el patrimonio” parecía estar en la base de la transmisión del legado cultural en los museos hasta las primeras décadas del XX, “como si hubiera habido una generación dedicada a redactar testamentos, a ‘envolver’ paquetes de objetos reunidos en colecciones, constituidas así en patrimonio para entregar en manos de los jóvenes” (Tabakman, 2011: 87-88). Lo que empezó a ser discutido alrededor de la década del ‘60 a partir de las publicaciones de Henri Rivière, uno de los fundadores de la llamada “nueva museología” en Francia, quien produjo un giro en los procesos de patrimonialización. Según Rivière los museos pasaron por varias etapas: de ser coleccionistas de objetos, pasaron luego a constituir un conjunto de elementos de valor cultural, para llegar a ser los testimonios del hombre y su medio ambiente (hacia mediados de la década del ‘70) (Tabakman, 2011).

En cuanto a lo particular de los museos de historia, la nueva museología propició un pasaje de la melancolía en la interpretación de la cultura material, hacia la adquisición de una mayor preocupación académica (Edelstein, 2011).

Otro pasaje del movimiento francés se da entre la predominancia del mito fundador que buscaba imponer una “identidad nacional” (como ocurría en nuestro país a fines de S. XIX y principios de S. XX) para pasar hacia una “identidad comunitaria” o “identidad cultural”. Desde esta perspectiva, “la comunidad no aceptaría el patrimonio como un elemento que les es transmitido, sino que debe haber un proceso de elección, una reinterpretación o reapropiación” (Tabakman, 2011: 88). Esta propuesta nos resultó atractiva, en tanto coincidía con nuestra voluntad de tomar los objetos del museo, no como conservación del pasado, como herencia estática, sino como soporte para leer el pasado y resignificarlo desde el presente.

A la vez que toda esta recuperación bibliográfica, nos ayudó a sustentar y construir cuidadosamente nuestro posicionamiento sobre el sentido que se colocaba junto con el patrimonio a mostrar como parte de la muestra.

A medida que revisábamos el acervo con mayor detenimiento, nos dábamos cuenta de que en su mayoría se trataba de objetos que pertenecían a un tiempo histórico y a un sector social muy específicos: la mayor parte eran donaciones de fines de Siglo XIX y principios del Siglo XX, pertenecientes a familias adineradas de la ciudad. Nos encontramos con que había muy pocos objetos que dieran cuenta de la vida cotidiana de los sectores populares, a la vez que el “pasado” que

allí se configuraba “terminaba” en la primera mitad de Siglo XX, ya que casi no era posible hallar objetos de la historia reciente.

Este fue un dato provocador, ya que en el armado del proyecto institucional que estábamos construyendo teníamos desde el principio un posicionamiento muy claro, que implicaba que como espacios público educativo debíamos realizar todas las acciones posibles para incluir en el relato del museo a los sectores que habían sido excluidos de la historia.

Como espacio público teníamos una responsabilidad, sabiendo que cuando un objeto se elige para ser exhibido en un museo, se está generando una operación que lo convierte en un objeto de valor, en un objeto de algún modo merecedor de ser considerado patrimonio (cultural, artístico, histórico, etc.) y por ende un objeto digno de ser parte del recorte de la cultura que una generación le lega a la próxima.

A la vez el museo, por su carga institucional histórica, también genera una operación a la inversa haciendo que muchas personas se pregunten si son dignas de estar en ese espacio, o que por lo mismo, ni siquiera se animen a cruzar la puerta de entrada.

Hay una “doble dignidad” dice Yannis Tsiomis (1998: 18)⁸⁵ que debe ser tomada en cuenta, la de reflexionar qué es lo que convierte a un objeto digno de nuestra mirada, así como qué es lo que vuelve digna nuestra mirada para poder ver.

Esto es parte de lo que también construye un museo, ya sea consciente o inocentemente, en cada operación de selección de un fragmento de la cultura para ser expuesta como objeto, se está demarcando una herencia, una transmisión cultural⁸⁶, a través del discurso comunicacional de la muestra. Aunque como dijimos antes, lo que vemos en el museo también es el resultado de los dispositivos de percepción que nos hemos construido históricamente como sociedad, los que nunca son unívocos, sino que dependen de los contextos situados.

Al respecto es interesante retomar lo dicho por Silvia Tabakman, quien asegura que la primer organización de los museos que hoy conocemos “ha quedado como huella que se revela en el modo de presentarse al público de cada una de esas instituciones, ya sea ratificando ese mensaje -decidido tiempo atrás-, o instalando un debate con esa narrativa originaria” (2011: 89).

85 Citado en Alderoqui, 2004.

86 Uso *transmisión* el sentido que propone Jacques Hassoun (1996), en tanto pasaje de relato a las generaciones nuevas que presente la historia de la diferencia, de lo particular, que preserve y provoque una memoria activa con una narrativa que supere los puntos de vista únicos y que pueda ser revisada críticamente. No se trata de transmitir todo, ni de recordar todo: es necesario reconocer el lugar del olvido, ya que es imposible vivir sin olvidar. Solo es posible recordar aquello que deja huella y marca, y es transmitido en ese sentido. Dice Hassoun: aquello que permita al sujeto apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato es tal vez el recorrido que estamos convocados a efectuar.

En ese sentido puede observarse como los museos que reivindican su origen se ocupan de resaltar a sus fundadores y sus legados, o el valor de sus colecciones; mientras que los que como en nuestro caso intentábamos discutir el sentido y los proyectos institucionales fundantes para proponer nuevas miradas sobre el pasado, nos vemos obligados a realizar enormes esfuerzos en la comunicación de la propuesta. Las que implican recuperar miradas diversas, producir textos con explicaciones y explicitaciones sobre el diseño y sobre los sentidos propuestos, tanto en las descripciones de la muestra, como en los materiales y relatos utilizados durante las visitas. En los que incluso, si percibíamos interés, llegábamos en ocasiones a compartir las recuperaciones bibliográficas sobre las distintas perspectivas museológicas para desnaturalizar esas demandas y sentidos que considerábamos regresivos.

Posicionamiento sobre el sentido político del patrimonio

En este sentido, la mirada necesita estar educada, y eso debe ser una preocupación para un proyecto de museo que busca la ampliación de sus públicos y que pretende ser inclusivo con aquellos que históricamente estuvieron marginados de la posibilidad de acceso. Por lo que la necesidad de educar la mirada es tanto para los que van al museo -y los que trabajan en ellos-, como para los que no van, y sobre todo para aquellos necesitamos encontrar mecanismos de llegada, buscar los modos de que puedan sentirlo como propio.

Como proyecto de museo, como espacio educativo y como espacio público, nos tomamos la responsabilidad de generar mecanismos para traer a quienes históricamente estuvieron por fuera del museo, pero a la vez pensamos en el mismo sentido al acervo, buscando que el patrimonio cultural de aquellos que han estado históricamente excluidos también sea parte de lo que merece ser preservado, de lo que es digno de ser transmitido como patrimonio cultural.

Esta percepción nos llevó como equipo de gestión del museo a un largo proceso de reflexión crítica sobre lo que constituía el patrimonio del Museo Histórico Regional, mayormente integrado por objetos donados por las familias de sectores acomodados de la ciudad, o por objetos pertenecientes a “personalidades” locales. Nos encontramos con que había escasos objetos que dieran cuenta de la historia de los sectores populares y que lo que debíamos hacer era buscarlos e incorporarlos de algún modo. A la vez que debíamos generar y presentar explícitamente una lectura crítica y por ende política de los objetos que hasta entonces habían sido seleccionados como dignos de ser resguardados.

Desde ese momento, tomamos como equipo de gestión del museo la responsabilidad de repensar cómo hacer acervo para el museo, y a considerar que los que no tienen objetos para heredar, igual dejan legados a sus familias. Entre ellos nos encontramos la necesidad de incorporar los relatos, los saberes que habitan en las historias de vida, como parte del patrimonio, como “eso a resguardar”, de “eso a heredar”.

Considerando allí una operación de resguardo y patrimonialización, pero que a la vez implicaba una operación de escucha. Implicaba ceder la palabra, abrir los oídos, habilitar a los desplazados, a los desclasados, a los otros, a sus valores en el museo. Invitar a la construcción de otra memoria, más allá de los objetos, y permitíamos que allí también tuviesen la posibilidad de que empezaran a apropiarse del museo. Una operación política que implicó darle espacio propio a esas culturas históricamente desplazadas.

La irrupción en el escenario de aquellos “no culturalizados” a la vista hegemónica de los museos, nos puso al conflicto en el mapa de lo que estábamos pensando. Hizo visibles las barreras culturales con las que muchas veces cargan las instituciones por su propia historia, hizo visibles las diferencias. En este mismo sentido fue que como equipo comenzamos a pensar que debíamos discutir la idea de una mirada única. o “legítima”, para más bien buscar los modos de construir una mirada propia dentro de la diversidad, que se nutriese de otros, que se alimentara de invitar a construir miradas otras. Y todo esto lo proponíamos sin tener aún demasiadas certezas, pero sí algunos puntos claros en cuanto a lo que no queríamos para el museo. En ese sentido, hicimos bandera aquella vieja sentencia de Simón Rodríguez “o inventamos o erramos”.

Acercándonos al museo que queríamos

A partir de cada uno de los intercambios y discusiones que tuvimos entre los miembros del equipo, con el personal de planta y con quienes nos fueron visitando, nos fuimos haciendo a la idea de que cada una de las actividades que nos proponíamos, y sobre todo la muestra inaugurada para el 60° aniversario, tenían como principal objetivo proponer experiencias en las que los objetos del acervo dejaran de significar en tanto objeto en sí mismo, sino que funcionaran como elementos evocadores de historias personales. Que fuesen un punto de partida de algo, una plataforma que ayudara a repensar y reconstruir las memorias personales. Y a partir de éstas, la historia de la región, con sus transformaciones tanto en el espacio y los objetos, como en su vida productiva, social y cultural, como partes integrales de la identidad quilmeña. Con la consigna de que las historias de la

región y de su pueblo no se agotaran en esos objetos. Buscando que los elementos dejen de ser el centro para poner foco de atención en los sujetos sociales, en las personas que habitan ese espacio.

Dentro de esta propuesta, desde la intencionalidad política de buscar un modo propio de mirar, tratando de reconstruir colectivamente, tratando de establecer que los objetos del acervo del museo no fueran el fin de la muestra, sino los mediadores, los disparadores de los relatos de los visitantes.

En ese momento nos resultó provocador tomar como punto de apoyo a Rodolfo Kusch con su concepto del "patio de los objetos"; encontrábamos allí la misma preocupación: los objetos como centro de la cultura, lo que nosotros evidenciábamos en esa repetida demanda (tanto de los trabajadores del museo como de muchos visitantes) que apuntaba a la necesidad de ubicar piezas en el museo. Piezas que nosotros veíamos como poco representativas de la cultura, o mejor dicho de la diversidad cultural, en tanto pertenecían a un grupo social y a un tiempo histórico muy reducidos. Dice Kusch que "nuestra dificultad de erigirnos en sujetos filosofantes se debe a que estamos sometidos a un patio de los objetos que carece de sujeto. El pueblo, en cambio, invierte la fórmula, es un sujeto que niega un patio de los objetos, o mejor se sustrae a éstos. Somos víctimas de la importación de objetos, pero éstos llegan sólo hasta la frontera donde comienza el pueblo. Y en tanto el pueblo se mantiene en una autenticidad cultural, porque logra efectivizar su sujeto cultural, ejerce sobre nosotros una presión silenciosa" (1976:125).

Esa mirada fue -en ese momento del proceso- una ventana, a la vez que un suelo teórico interesante para apoyarnos. Nos abrió una mirada clara hacia el horizonte político que estábamos gestando, nos fue orientando hacia la construcción del posicionamiento que tendríamos como equipo de gestión del Museo Histórico Regional "Almirante Brown" y que luego se expresaría concretamente en la instalación de la muestra permanente inaugurada en diciembre de 2014.

Construcción de los desafíos de la Red de Museos Quilmes

Estas ideas iniciales, las que fuimos ensayando en acciones y estrategias, se fueron transformando desde los primeros trazos a medida que las íbamos reflexionando en el hacer. De ese modo, las fuimos configurando en la praxis hacia conceptualizaciones y posicionamientos propios surgidos de ese proceso de autoevaluación dialógico. Ideas a las que de a poco les pudimos poner

nombre, empezando a hacerlas parte de un discurso, de un relato institucional. Fueron las que nos llevaron al trazado de lo que denominamos como los “desafíos de los museos”. Nuestro propio marco de objetivos en grandes términos, no sólo para el Museo Histórico Regional en el que estábamos enfocados, sino también para los 4 museos⁸⁷ que componen la Red de Museos de la Municipalidad de Quilmes. Y con estos primeros puntales definidos, luego desembocamos en lo que denominamos el “manifiesto del museo” [que será desarrollado más adelante]. Como una forma de dejar expresado de manera explícita lo que como colectivo de gestión pretendíamos para ese espacio. Como una presentación para quienes nos visitasen, para compartir el posicionamiento con las instituciones educativas con las que trabajaríamos, pero a la vez como una brújula para nosotros mismos. La definición de nuestro horizonte político, a modo de ejes que nos permitiesen mantener el rumbo durante el largo proceso de diseño y montaje que tendríamos por delante.

En el contexto de una jornada de formación para el colectivo de trabajadores y trabajadoras de planta de los museos, preparamos un material [ver anexo] para compartir este posicionamiento, en ese entonces explicitamos los desafíos diciendo:

Estos son los horizontes que nos planteamos como fruto de un recorrido colectivo como integrantes del equipo de la Red de Museos de Quilmes. A partir de una experiencia compartida de la que fuimos aprendiendo y en la que vamos delineando los desafíos que nos proponemos como equipo que gestiona un espacio en conformación con características particulares.

Los desafíos los enunciamos considerando a los museos en tanto:

- espacio público;
- espacio educativo;
- espacio de discusión de lo hegemónico;
- espacio de gestión cultural;
- espacio inspirador;

Museo como espacio público

Desde una visión de Estado en sentido amplio que apunta a la participación colectiva, que busca el compromiso, la organización, la construcción de sujetos de derecho. Que

87 Como ya relaté, además del Museo Histórico Regional Alte. Brown (ubicado en Bernal), la Red de Museos esta compuesta por el Museo Histórico Fotográfico Municipal (ubicado en el centro urbano de Quilmes), el Museo Histórico del Transporte (un predio con un enorme parque público ubicado en el límite entre Quilmes Oeste y Ezpeleta Oeste) y el Museo Municipal de Artes Visuales (también ubicado en el centro de Quilmes).

ofrece el espacio como lugar de encuentro, de cobijo, como espacio de aprendizaje, para saber y aprender.

Museo como espacio educativo

Desde un sentido abarcador de la dimensión educativa que no se reduce sólo a lo nombrado específicamente como educar, sino considerando todos los espacios culturales, sociales, políticos, como espacios donde se enseña y aprende.

Un espacio amplio donde dar discusión, donde poner en duda lo que entendemos como establecido, discutir los discursos hegemónicos, generar preguntas problematizadoras sobre el mundo en el que vivimos. Desde esa misma mirada queremos proponer un diálogo educativo que implica pensar en los dos términos de la educación (enseñar y aprender) para generar entre aprendizajes.

En ese sentido, el museo es un espacio que enseña pero que por sobre todo aprende y para eso necesita de la comunidad, de sus vecinos, de sus recuerdos. Nos proponemos generar una multiplicidad de espacios de encuentro donde se pueda dialogar, intercambiar, recordar, reconstruir, repensar.

Museo como un espacio de discusión de lo hegemónico

Trabajar desde una mirada histórica que nos permite comprender que todo se construye y por ende todo se puede transformar. Cambiarles las palabras y el sentido a las cosas cotidianas.

Pensar en las cosas que hay detrás de cada objeto cotidiano, las historias, las personas, los trabajos, las ideas, y los sentidos, cómo se transforman en símbolos de la vida, lo que se cree (lo que se transmite sin estado de conciencia - lo hegemónico, el sentido común) sobre todo recuperando la enorme capacidad de creatividad popular que resignifica los objetos para transformarlos en algo para lo que no estaba previsto en función de sus necesidades. Ese es un desafío permanente para los museos.

Museo como un espacio de gestión cultural

Ser articuladores de la cultura popular, recuperadores de prácticas que revinculen a los vecinos, generadores de espíritu comunitario.

Museo inspirador

Recuperando uno de sus sentidos etimológicos, el que proviene de "musa", pensamos

al museo como un espacio que provoque nuevas ideas, que reconecte sentidos. Un espacio que nos transporta a otra dimensión simbólica, una catedral ecuménica y contemporánea. Un lugar que proponga una visión del mundo, una cosmovisión que disputa los sentidos establecidos, y que invita a mirar más allá de los objetos en su dimensión simbólica.

En esa jornada, fuimos compartiendo y discutiendo el material, con la intención de empezar a abrir sentidos, de explicitar claramente cuál era nuestra propuesta y dar lugar a la expresión de críticas o sugerencias, sobre todo de aquellos que se mostraban más resistentes a la dirección que estábamos tomando. Este material fue la primer expresión de un largo proceso de discusión e intercambio, el que fuimos apoyando con materiales bibliográficos, muchos de los cuales a su vez tenían que ver con discusiones y conceptos que por ese entonces estaba encontrando en el contexto de la Maestría en Comunicación y Educación de la FPyCS UNLP.

Como parte del proceso de sistematización, a continuación desarrollaré la fundamentación que como comunicador/educador aporté a los acuerdos básicos construidos con el equipo de gestión de los espacios integrantes de la Red de Museos Quilmes. Estos lineamientos constituyeron criterios orientadores del desarrollo del proyecto museográfico. En otras palabras, se trata de otorgarle mayor densidad conceptual a ideas, concepciones y horizontes de expectativas que circularon durante ese momento de definiciones.

Museo como espacio público

Como espacio público el museo es de todos, desde una visión de Estado en sentido amplio que apunta a la participación colectiva. Que busca el compromiso, la organización, la participación, la construcción de sujetos de derecho. Que ofrece el espacio como lugar de encuentro, de cobijo, como un espacio de aprendizaje, para saber y aprender.

En ese sentido, como dice Raúl Leis Romero, la participación es “la antítesis del autoritarismo que pregona una direccionalidad preestablecida (...) o la visión estrecha neoliberal que pregona la participación individualista en un mercado concentrador de ingresos y excluyente de muchos grupos humanos. Por el contrario, la participación es el pivote de la integralidad de la vida. Es crítica, acumulativa y germinal” (2006: 5).

Implica que como museo seamos abiertos para que los vecinos se puedan sentir libres de comentar, de hacer aportes, de participar y hasta de intervenir en el espacio, y para ello es deseable

que seamos receptivos. Por todo esto nuestro rol como equipo del museo implica la necesidad de involucrarnos y empoderarnos como servidores públicos de un espacio que además es educativo.

De modo que insertarse para intervenir en un espacio público desde una perspectiva de comunicación/educación implica “producir las posibilidades de ampliación de la autonomía en las experiencias, de la transformación de la vida y el mundo, (...) en la producción de espacios y escenas de comunicación/educación que posibiliten otro tipo de experiencias y otras formas de ser nombradas” (Huergo, 2013) allí radica uno de los grandes desafíos históricos de nuestras intervenciones desde el campo, en la construcción de un lenguaje de posibilidad y de campos de posibilidad para la experiencia.

Museo como espacio educativo

Desde un sentido abarcador de la dimensión educativa que no se reduce sólo a lo nombrado específicamente como “enseñar”, sino considerando todos los espacios culturales, sociales, políticos, como espacios con una dimensión educativa donde se enseña y aprende de algún u otro modo. Consideramos al museo como un espacio amplio para dar la discusión de lo que entendemos como establecido, discutir los discursos hegemónicos, generar preguntas problematizadoras sobre el mundo en el que vivimos.

Consideramos importante entender la dimensión educativa que posee este espacio de producción cultural situado en el contexto de una comunidad, teniendo en cuenta que los referentes y las referencias formativas, se han multiplicado. Las interpelaciones se producen desde múltiples polos, algunos institucionalizados y una mayoría que no lo son, frente a los cuales nos reconocemos e incorporamos saberes, valores, modos de actuar (Buenfil Burgos, 1993). En este sentido amplio del “campo educativo”, los referentes no sólo son los padres o maestros, sino muchos otros y preferentemente los pares, y las referencias “no son sólo las escuelas o las familias, sino las organizaciones, la calle, los medios, los espacios políticos, el trabajo, entre otros” (Huergo, 2013).

Allí la noción de “campo educativo” contribuye a percibir las tensiones y prácticas que se producen más allá de los sistemas educativos y que frecuentemente “se articulan alrededor de esos polos (espacios y discursos) que interpelan a los sujetos y frente a los cuales ellos y ellas se identifican, modificando sus prácticas tanto en el sentido de una transformación, como en el de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos, 1993).

Desde esa misma mirada queremos proponer un diálogo educativo que implica pensar en los dos términos de la educación (enseñar y aprender) para generar entre-aprendizajes. En ese sentido, el museo es un espacio que enseña pero que por sobre todo aprende y para eso necesita escuchar a la comunidad, a sus vecinos y sus relatos. Por ello nos propusimos generar una multiplicidad de espacios de encuentro donde se pudiera dialogar, intercambiar, recordar, reconstruir, repensar.

Museo como espacio de discusión de lo hegemónico

Recuperando el concepto de “hegemonía” elaborado por Antonio Gramsci que propone una lectura en la que los procesos de dominación social no ocurren a partir de la coherción exterior, sino más bien por un proceso cultural en el que la clase dominante de un momento histórico hace que los sujetos de las clases subalternas se apropien de la cultura dominante como si fuese propia. Para Gramsci la clave está justamente en que los sujetos son partícipes, y por ende si se trabaja desde esta mirada histórica y cultural se puede comprender que todo se construye y por ende todo se puede transformar. Que a partir de una mirada crítica es posible cambiarles las palabras y el sentido a las cosas cotidianas.

Implica pensar en lo que hay detrás de cada objeto, las historias, las personas, los trabajos, las ideas, y los sentidos, y cómo éstos se transforman en símbolos de la vida, lo que se cree (lo que se transmite sin estado de conciencia, lo hegemónico, el sentido común, lo naturalizado) sobre todo a partir de recuperar y revalorizar la enorme capacidad de creatividad popular que resignifica los objetos cotidianos en un proceso constante para transformarlos en algo para lo que no estaba previsto en función de sus necesidades. Este es un desafío permanente para los museos.

Recuperamos como fundamento el aporte de Rodolfo Kusch quien en “Geocultura del hombre americano” dice que “cultura no es una entidad estática u objetiva sino que es algo disponible, y que existe únicamente en cuanto un sujeto la utiliza. Cultura es sobre todo decisión” (1976:123). Dentro de esas decisiones, teníamos la necesidad de recuperar una mirada propia⁸⁸, que según nuestro criterio se vinculaba con una propuesta política de recuperar la cultura popular que había sido históricamente relegada (más aún en el espacio museo) apuntando a la necesaria producción de un pensamiento situado, de una mirada propia, provocando en ese espacio de encuentro un diálogo cultural.

88 Siendo conscientes que como dice Kusch “con la presión del otro, que ahora llamamos pueblo, se pone al descubierto que no somos sujetos culturales, y que cuando lo somos es porque asumimos una cultura que no es la nuestra, una cultura por la cual habíamos optado creyendo en su universalidad. Somos entonces paradójicamente sujetos sin cultura, aun cuando la practiquemos” (1976: 124).

Lo que en términos de Jesús Martín Barbero implica un “desplazamiento que reubica el ‘lugar’ de lo popular al asumirlo como parte de la memoria constituyente del proceso histórico, presencia de un sujeto-otro hasta hace poco negado por una historia para la que el pueblo sólo podía ser pensando bajo el epígrafe del número y el anonimato” (1987: 72).

Supone la necesidad de abrirle lugar a la diferencia, con un posicionamiento que pueda construirse con y a través de la diferencia y sea capaz de construir formas de solidaridad e identificación que hagan que una lucha y resistencia común sean posibles. A la vez que debe hacerse cuidando de no suprimir “la heterogeneidad real de los intereses y las identidades” (Hall, 2006: 9). Construyéndolo como un tipo de desafío entre nosotros, que se constituya como “una pedagogía más popular” (Hall: 9).

Implica por ello, recuperar el carácter conflictivo de la cultura, que como dice Kusch no es sólo un conjunto de estrategias para vivir, sino también el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo.

Museo como un espacio de gestión cultural

Desde nuestro espacio nos proponemos ser articuladores de la cultura popular, recuperadores de prácticas que revinculen a los vecinos, que devuelvan la confianza, que trabaje para ampliar y producir lazos sociales, que genere y refuerce el espíritu comunitario. Todas dimensiones que han sido menguadas a partir sobre todo de las narrativas mediáticas: como las propuestas durante los tiempos de la dictadura que llevaban al miedo y la desconfianza; o los discursos sobre la inseguridad y la criminalización mediática de los sectores populares, que ha llevado a muchos a encerrarse sobre sí mismas, y a abandonar el espacio público.

Desde la perspectiva de comunicación/educación el proyecto del museo como productor de cultura constituye un desafío fundamental: el de construirse como un espacio de encuentro de culturas, sabiendo que cada vez que se produce ese encuentro, no puede esperarse que sea armonioso, sino que tienda a ser conflictivo, confuso y complejo (Huergo, 2004). Por lo que a su vez, procurar ese encuentro conlleva a la necesidad de plantear otro criterio de base: el del reconocimiento del mundo cultural del otro. En este sentido, hablar de “reconocimiento” significa según Paul Ricoeur (2007) lograr el paso del “reconocimiento-identificación”, en el que el sujeto de pensamiento aspira al dominio del sentido, al “reconocimiento mutuo”, en el que el sujeto se coloca bajo una relación de

alteridad y reciprocidad, pasando por el “reconocimiento de sí” donde los sujetos encuentra su capacidad de agencia, sus posibilidad de actuar para transformar su mundo.

Con este convencimiento se construye el horizonte político de nuestras intervenciones de comunicación/educación, que intentan contribuir a la transformación de las prácticas, saberes, modos de producción y de relación en un sentido emancipador.

Museo como espacio inspirador

Siguiendo la propuesta del curador brasileño Marcello Dantas⁸⁹, quien propone reformular la función de los museos en un contexto de profundas transformaciones culturales, recuperando uno de los sentidos etimológicos de la palabra “museo”, el que proviene del concepto de “musa”⁹⁰.

A partir de esta imagen pensamos al museo como un espacio que provoque nuevas ideas a quienes lo habiten, que reconecte y multiplique sentidos. Que nos coloque en una dimensión simbólica otra, a modo de “una catedral ecuménica contemporánea” -como dice Dantas-, un espacio de representación que proponga una visión del mundo. Una cosmovisión que disputa los sentidos establecidos, y que invita a mirar más allá de los objetos en su dimensión poética, provocando nuevas metáforas.

Que el museo se transforme así en un espacio educativo inspirador de transformaciones culturales. Un espacio posibilitador para encontrar allí lo que Daniel Prieto Castillo (1999) denomina la “variable portadora de futuro”. Hacer del museo un espacio de encuentro que nos permita mirar más hacia el futuro que hacia el pasado a partir de las propias percepciones.

En el mismo sentido, recuperamos las ideas de Simón Rodríguez, quien en “inventamos o erramos” (2004) propone una mirada hacia atrás para empezar a construir en el presente. Aprender de nosotros mismos, “recuperar el lenguaje pleno de sentido de la juventud latinoamericana en pleno proceso de fundación de la Patria”.

Este posicionamiento político de Rodríguez implica buscar un conocimiento propio de las cosas, de los seres y del lenguaje. Con la absoluta certeza de que las respuestas a nuestras preguntas las debíamos encontrar en nuestra cultura, en nuestro aquí y ahora, y no en otro lado. Lo que

89 Dantas, M. (2011) “La tecnología al servicio del arte en el montaje de exposiciones y museos” en el marco de las Jornadas de debate “Nuevas estrategias digitales en el diseño de exposiciones – Museos y Cultura Participativa” organizadas por Fundación TyPA (Teoría y Práctica de las Artes) Buenos Aires, 2 y 3 de noviembre de 2011. A su vez esta conceptualización es tomada del museólogo y poeta brasileño Mario De Souza Chagas.

90 Aquellas figuras de la mitología griega que en tanto protectoras de las ciencias y las artes personificaban a la inspiración divina, y que según el mito susurraban ideas al oído de quien estuviese dispuesto a escuchar.

claramente resumía con una sentencia taxativa que le daba título a su trabajo: “o inventamos o erramos” como afrenta a aquellos que pensaban y analizaban los problemas latinoamericanos desde una perspectiva centrada en la filosofía y el pensamiento hegemónico europeo. Según recupera Prieto Castillo, para Simón Rodríguez “la fundación de la patria debía hacerse con los propios pobladores de estas tierras, con un lenguaje pleno de sentido que llevara al logro de los viejos ideales comunitarios”⁹¹.

Volviendo a Rodolfo Kusch, retomamos su insistencia en la idea de que la gran mayoría del pueblo latinoamericano desconoce (e incluso niega) su cultura popular y a partir de ello dice que “la América profunda es una cultura que busca su sujeto” (2007b), ese pensamiento popular “donde radica la reserva de sentido” requiere de un sujeto político que la reconozca y construya.

En este mismo sentido, en función de pensar una “filosofía nacional” Kusch propone que “la cuestión es la danza propia” y para ello remite a la danza de la trenza navideña que se realiza en la Puna. En esa analogía dice que lo que pasa es que “se continúa trenzando y destrenzando lo que está depositado en el corpus. Pero puede ocurrir lo peor: aceptar el filosofar como pensamiento y no como reiteración, pero entonces, los pies se nos entreveran porque hemos perdido el ritmo del conjunto. Está por medio el problema de que nuestra danza no sea la adecuada (...) entonces podría haber un error en el tipo de la danza. El problema no está en haber trenzado todas las cintas, sino en que lo que se dio en llamar filosofía no es el corpus real. Se plantea entonces un problema metodológico, que hace en el fondo a un problema político, consistente en ver cómo hay que destrenzar las cintas, para trenzarlas de acuerdo con un corpus realmente nacional y que no se molesten los danzantes. El estado actual de la cuestión se reduce a la danza propia, o sea, a cometer el ridículo de dar pasos inadecuados. Y en esto va la responsabilidad del pensador” (Kusch, 2007d: 24). Es un planteo similar al de “inventamos o erramos”, buscar nuestro modo propios, nuestras propias concepciones, nuestras propias miradas del mundo tiene que ver con “la danza propia”.

En estos sentidos, es que propusimos que cada uno de los dispositivos del museo tenían como sentido propiciar experiencias en las que los objetos del acervo funcionaran como evocadores de historias personales, que ayudaran a repensar y reconstruir la historia de la región, con sus transformaciones tanto en el espacio y los objetos, como en su vida productiva, social y cultural, como componentes integrales de la identidad quilmeña. Con la consigna de que las historias de la región y de su pueblo no se agotan en esos objetos, sino que por el contrario son un punto de partida

91 Citado en Prieto Castillo, 1987.

posible. Buscando que los objetos dejen de ser el centro para poner foco de atención sobre los sujetos sociales que habitan ese espacio, interpelándolos a convertirse en productores de memoria a partir de los dispositivos del museo.

El Manifiesto del Museo

En función de este proceso de construcción colectiva y como expresión de nuestros objetivos como espacio museográfico redactamos un texto que denominamos como el “Manifiesto del Museo” y que decidimos colocarlo estampado en la pared más visible junto a la puerta de entrada del edificio para recibir a los visitantes [ver págs. 6 y 7 del libro adjunto]. La idea inicial del texto surgió de uno de los compañeros del equipo de gestión, quien creía que debíamos establecer un cartel con nuestra “misión y visión” del museo. Lo que en el contexto de nuestros intercambios cotidianos fuimos discutiendo por creer que esa idea tenía que ver con otro tipo de perspectivas. Por lo que en vez de eso, surgió la idea del manifiesto, como una explicitación de sentidos, pero en términos más políticos. Como una declaración de principios, pero que a la vez, no por ello renunciaba a un registro más poético, con la intencionalidad de que ese texto fuese claro con respecto a nuestro posicionamiento, que fuese interpelador para los visitantes, pero asegurándonos de no cerrar sentidos, sino por el contrario, que invitara a abrirlos hacia múltiples propuestas. El texto decía:

Estás entrando a una experiencia
que insiste en buscar sus raíces en la vida cotidiana.
Que propone cambiar la velocidad del tiempo para evitar la urgencia del vivir.
Un espacio donde todas las historias cuentan.
Donde la historia con mayúsculas es sólo una de las posibles.
Un museo que dialoga, escucha, discute, rumia y piensa.
Que invita a reescribir la historia de la región y su pueblo.
Que busca un pensamiento propio.
Que entiende que nuestra cultura no cabe en las vitrinas,
sino que está en movimiento, es actitud, es una forma de vida.

En ese texto que fue colocado en la pared más cercana a la puerta de entrada del museo, intentamos dejar expresado de manera condensada el posicionamiento político-epistemológico del equipo de trabajo que se dedicó al diseño del espacio y sus dispositivos, con la idea de que fuera leído en el primer instante en que los visitantes entraran al espacio.

Este texto, al igual que todos los que produjimos, fue resultado de un largo proceso de discusión, y de alguna manera, lo propusimos como expresión de nuestro posicionamiento. Y si bien buscamos que plantara bandera desde lo epistemológico, a la vez tratamos de cuidar de que no fuese un texto académico, que no excluyera, que tuviese un registro más bien poético, que permitiera abrir sentidos, producir ideas, invitar a la reflexión y el diálogo en el marco de nuestro esquema conceptual.

Una cuestión muy interesante respecto de este texto, es que una práctica de a poco se fue instituyendo en algunas visitas, y que con el tiempo se fue tornando como un potente “ritual de entrada” al museo, consistía en invitar a los grupos que nos visitaban a hacer una lectura colectiva del texto del manifiesto en voz alta.

Esto resultaba en una práctica que contenía características irrepetibles, diversas en cada oportunidad por los modos de enunciación que se producían, aunque siempre resultaba en un momento que se planteaba como intrigante y movilizador. En algunos casos, lo que ocurría era que las personas comenzaban tímidamente, y había que animarlos a turnarse para leer cada frase, aunque por lo general, de a poco se iban lanzando, se iban cruzando en voces y miradas y se prestaban a jugar con el texto. En algunos casos, incluso llevaba a que varias voces se superpusieran en algunos fragmentos. O hubo casos en los que todos los presentes lo leían a coro desde principio a fin, recitando al unísono y con ritmo marcado, casi como ocurre en algunas ceremonias religiosas, lo que resultaba muy potente como primera interpelación.

A tal punto, ese primer momento, se configuraba como formativo de un modo de relación entre el guía y los y las visitantes, lo que de algún modo preparaba para lo que ocurriría en el resto del recorrido por la muestra. Se soltaban los cuerpos, se abría a la expresión de la palabra, aparecían las primeras risas o emociones, generaba complicidades y confianza, y nos permitía a quienes guiábamos empezar a poner en acto, en cuerpo, en acción, el sentido crítico/problematizador de nuestra propuesta museográfica.

Capítulo 4

ESPECIFICACIÓN CONCEPTUAL PARA EL MONTAJE DE LA MUESTRA PERMANENTE

Tal como fui relatando, en función de la perspectiva y los sentidos construidos desde los *Desafíos* y el *Manifiesto* del museo, comenzamos a discutir y delinear lo que sería la muestra permanente del Museo Histórico Regional Alte. Brown. La cuestión allí era que debíamos transformar ese horizonte político en el lenguaje y la narrativa de cada uno de los espacios del museo. Nuestra intención era discutir la mirada única y lineal, propia de la matriz hegemónica moderna, que se nos aparecía como un sentido recurrente y dominante en los relatos de muchísimos vecinos y sobre todo se notaba instalado en el propio personal del museo.

Nos desafiamos a pensar una estructura museográfica que fuese dinámica, flexible, dialógica y participativa, que estuviese muy atenta a dar lugar a la diversidad en todas las expresiones posibles. Una estructura que de algún modo propusiera discusiones más actuales del campo de las ciencias sociales y particularmente de la historiografía, y que de algún modo también contuviese las transformaciones sociales considerando no sólo a los sectores hegemónicos sino que también pudiese tener una apertura para aquellos desplazados. Ese desafío considerábamos que debía estar allí presente en la muestra del museo, que debía comunicar de manera mediada, en cada texto, en cada objeto, en cada dispositivo, desde un registro interpelador. Que no diera por sentado, sino que abriera al diálogo, y en cada caso, buscando producir dispositivos comunicacionales participativos que reforzaran estas posibilidades, así como considerar modos dinámicos de circular por el espacio, desacartonando el recorrido, posibilitando interconexiones, nexos no lineales entre los espacios.

Estas discusiones fueron extendiéndose en un largo proceso en el que de algún modo fuimos cocinando la estructura de la muestra, un larguísimo proceso que llevó más de 6 meses de trabajo y discusión. En los que debimos recurrir a muchísima bibliografía, a investigar en los textos, a la vez

también en conversaciones con historiadores, sociólogos, antropólogos, educadores, comunicadores que consideramos referentes, charlando también con los vecinos, con referentes de los espacios culturales de la gestión municipal, con los visitantes que empezaban a circular por la muestra “8 ventanas...”, con los trabajadores del museo, y entre ellos en particular con la museóloga.

Una período de mucha investigación, de discusiones arduas, intensas, algunas con fuertes enojos incluidos, pero en definitiva se trataba de diálogos⁹² que siempre resultaron muy educadores. Período de repasar a fondo, de manera crítica, las referencias museográficas que teníamos, de buscar otras nuevas, de recorrer archivos, de leer y escribir mucho, de hacer montañas de bocetos en papel, de pruebas de impresión, de idas y vueltas, y también de sorpresas que el mismo proceso nos iba deparando.

Todo un tiempo que podría considerar como un “estado permanente de realización de museo”. Ya que en mi cabeza (y estoy seguro que al igual pasaba con mis compañeros) estaba la mayoría del tiempo haciendo interconexiones entre la vida cotidiana y el museo, anotando ideas en los márgenes, haciendo bocetos en cualquier papel que encontrara. Eso ocurría en las otras actividades que por ese entonces también realizaba, como las clases del Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas del Profesorado en Comunicación Social⁹³, también con las actividades que realizaba como becario integrante del equipo de investigación, en las cursadas de la Maestría en Comunicación y Educación; pero incluso también por fuera de los espacios académicos y de trabajo, cuando estaba paseando con mi compañera, andando en bicicleta por la ciudad, cuando tomaba mate con amigos, y por supuesto que esto se intensificaba mucho más aún en los viajes de una hora en el Tren Roca desde La Plata hasta Bernal cuando estaba yendo (o volviendo) al museo.

Todos eran espacios en los que estaba con las antenas permanentemente atentas, captando ideas, escenas, imágenes, anécdotas, tramas que iban a parar al cuaderno de campo. Todo en algún punto se me articulaba en interconexiones con el armado de la muestra permanente en sus diversas dimensiones.

92 Digo diálogo en el más complejo de los sentidos, considerando al conflicto bien adentro de la palabra diálogo, no utilizo aquí el diálogo como sinónimo de acuerdo o de pretendido consenso. Por el contrario, desde el conflicto, el desencuentro ese diálogo resulta productor de sentidos otros, diálogo en sentido de dialéctica, de cruce de posiciones que no estaban presentes antes de producirse ese encuentro.

93 Espacio de cátedra de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, del que formo parte haciendo docencia, investigación y extensión.

Recuperación de diversas perspectivas en el campo de la museología

Así como antes propuse el carácter histórico del dispositivo museo y desde esa historización pudimos proponer una mirada sobre cómo estos modos configuraron con sus particularidades las maneras de producir y habitar los museos, también me resulta interesante presentar una cartografía de diversas perspectivas y debates que se dieron en el campo de la museología/museografía a lo largo de la historia, que permita especificar las decisiones conceptuales que tomamos a lo largo del desarrollo. El punto de partida para este rastreo fue a través de dos trabajos, uno realizado por Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli (Paidós, 2011) y otro coordinado por Silvia Tabakman (Biblos, 2011) en los que se desarrollan algunos de los puntos de estos recorridos, los que luego fuimos complementando con otras miradas y preocupaciones propias o más afines al campo comunicación/educación. Este recorrido, es importante aclararlo, no pretende ser exhaustivo, ni tampoco ser una construcción de orden cronológica, la intención es más bien poner en contexto la diversidad de perspectivas que coexisten -muchas veces de manera conflictiva o contradictoria- en los museos, reconocer debates que están presentes en el campo. El surgimiento de un paradigma no inhabilita a los paradigmas anteriores, solo abre lugar a nuevas posibilidades, a nuevas interpretaciones, a nuevas (o viejas) herramientas para enfrentar nuestros problemas. En ese sentido los paradigmas que se encuentran cohabitando esos espacios de maneras más o menos conflictivas son expresión de las pugnas y tensiones que las corrientes epistemológicas y disciplinares que, en conjunto con las experiencias sociales e históricas, han confluído en diversos modos de producir intervenciones en los museos, y que todos los días se disputan esos espacios.

Dentro de ese rastreo me interesa poner especial énfasis en una corriente producida en nuestro continente. La que se conformó a partir de un encuentro realizado en Santiago de Chile en 1972, en el contexto del gobierno de Salvador Allende, porque de algún modo habla un idioma de posibilidad parecido -y tiene raíces similares- a las que Jorge Huergo propone como las memorias constitutivas del campo comunicación/educación.

Se trató de una mesa redonda de especialistas de la temática conocida como "Mesa de Santiago"⁹⁴ cuya impronta latinoamericana -en el contexto de un tiempo revolucionario- propuso un giro en la museología. Aunque luego esta propuesta fue prácticamente enterrada, escondida, por los

94 Se trata de facsimiles de los documentos y conferencias producidos durante el encuentro de la "Mesa de Santiago" de 1972, y la reedición de la Revista Museum publicada en 1973 en la que escribieron los asistentes del encuentro de Chile. Ambos documentos fueron publicados por el ICOM (Consejo Internacional de Museos).

diversos procesos de dictaduras que ocurrieron en los países de la región. A pesar de ello, es una perspectiva que lentamente está siendo recuperada en algunos espacios museográficos. Particularmente resulta coherente con las memorias y el horizonte estratégico del campo de comunicación/educación en el que nos inscribimos.

La recorrida cartográfica que planteo resulta necesaria como proceso de reconocimiento, para poder producir una especificación conceptual de nuestro posicionamiento. Para dar cuenta de que se trata de una dirección que elegimos de entre muchas posibles, y que la adoptamos de manera colectiva, como equipo de gestión del Museo Histórico Regional de Quilmes. Y que como toda posición en un espacio institucional y social no se encontró exenta de acciones y estrategias de resistencia y oposición.

En este mismo sentido, este rastreo resulta particularmente importante para disputar un sentido que, de acuerdo a las experiencias y discusiones que tuvimos con varios profesionales museólogos -formados en institutos de formación técnica de la provincia de Buenos Aires- parece estar instalado como un modelo único de intervenir desde la museología. Una concepción que podríamos caracterizar como un enfoque altamente instrumental, muy centrado en la preocupación por el acervo (los objetos y las colecciones), y desde ellos, en el interés en las técnicas de conservación de los objetos. Pero sin tener tanto en cuenta los sentidos de las muestras, sin discutir críticamente las perspectivas epistemológicas desde las que se producen. Sin una mirada sobre los sentidos políticos estratégicos que se están enunciando. Esa mirada que parece ser la dominante en los espacios de formación de museólogos (o al menos de aquellos en los que se formaron los museólogos y museólogas con los que discutimos), y en particular se hizo presente en los intercambios y discusiones conceptuales que tuvimos durante todo el proceso con la museóloga que trabaja en la institución, quien permanentemente manifestaba su preocupación por los objetos, por la necesidad de colocarlos en vitrinas, fuera del alcance del público, preocupada por la integridad de los objetos.

Lo que resulta legítimo y comprensible, pero a la vez, no se establecían o explicitaban las perspectivas desde las que proponía la elección de sus objetos, o mucho menos desde dónde se estaban posicionando las discusiones. En el mismo sentido, en algunas repercusiones públicas producidas por referentes de las gestiones anteriores del museo, que se ocupaban de criticarnos desde *facebook* o en algunos medios periodísticos, daban cuenta con sus posturas de un

posicionamiento fuertemente instrumental y muy cercano a las propuestas museológicas de fines de Siglo XIX y principios de Siglo XX.

En ese sentido, historizar las perspectivas que configuraron la construcción de los museos puede ser un punto de partida interesante para empezar a plantear desde dónde situábamos nuestra posición museológica. Esta historia también incluye la anteriormente planteada sobre las convenciones de la mirada de los museos y exhibiciones aprehendidas culturalmente justamente a partir de consumir esas exposiciones. Incluye también una historia de otras formas de mostrar y ver, previas y contemporáneas a los desarrollos de los museos en Europa que también debe ser reconocida. La de los manuales y diarios de viajeros, los medios masivos, las de los espectáculos callejeros, el circo, ferias de rarezas (que hoy llamaríamos *freaks*), las ferias masivas, los almanaques, la influencia de las diversas tecnologías como la fotografía, el cine, los lenguajes audiovisuales y las transformaciones a la percepción y la mirada que impulsaron e impulsan los dispositivos multimedia digitales. Todas son cuestiones que de algún modo han educado la forma de ver el mundo y por ende también a los museos. Dentro de ese marco, según Silvia Tabakman, “por mucho tiempo se atribuyó a los museos de historia la creación de un público dócil capaz de contemplar el pasado sólo en función de la nostalgia y el patriotismo” (2011: 13), aunque paralelamente a eso reconocemos que existen desde hace un buen tiempo otras experiencias que intentan proponer apelaciones a la historia social, a la participación comunitaria y a lecturas críticas. Estas experiencias son de algún modo novedosas para los museos, aunque no lo son tanto en cuanto a las perspectivas que sustentan, incluso dentro del campo de la museografía, dado que algunas han sido planteadas hace más de 40 o 50 años, aunque como suele ocurrir en la mayoría de los campos disciplinares, hay posturas que por su perfil emergente, o crítico, han sido sepultadas en el ocultamiento y el olvido, o han tenido que remar contra la corriente en correlación a los procesos históricos y políticos. Esto ocurre con especial fuerza en nuestro continente, plagado de una mirada colonizada, la que se ha reforzado en su lamentable historia de sucesivas interrupciones democráticas por parte de intervenciones cívico-militares, en los que se fueron impulsando sucesivos embates neoliberales/neoconservadores, asociados a movimientos de restauración que se ocuparon de ocultar -o incluso intentaron hacer desaparecer- a los movimientos emergentes, y sobre todo a aquellos enfoques de corte popular.

El museo como lugar para los cuerpos

Visitar un museo implica llevar nuestro cuerpo dentro de un espacio profundamente institucionalizado, repleto de supuestos sociales y culturales, de reglas implícitas de comportamiento. Entrar a un museo implica -como en definitiva en cualquier otro espacio- una experiencia integral. Cuando se ingresa a un espacio, colocamos allí nuestro cuerpo y todas sus percepciones, podemos ver lo que se exhibe, percibir las diversas iluminaciones, podemos leer los textos y sus ilustraciones, escuchar los sonidos del ambiente, oír rumores o conversaciones, podemos movernos de diversos modos, percibir otros cuerpos (otras personas como nosotros), sentir la temperatura de la sala, los olores (hay museos que tienen un característico “olor a museo”), una diversidad de sensaciones que se conectan con nuestras experiencias personales, conectando inmediatamente con nuestras memorias -con nuestras sensibilidades-, con nuestra cultura de habitar espacios. Sin embargo durante mucho tiempo todas estas dimensiones parecieron estar vedadas en los museos, en los que parecía que solo se podía mirar, en tal caso “apreciar” lo que allí se expusiera, pero debía hacerse sin tocar, moviéndose lentamente, en silencio, sigilosamente, sin molestar.

Y esto tiene que ver con lo que antes consignamos como los primeros antecedentes de los museos, las colecciones privadas de los nobles o aristócratas, a las que se podía acceder mediante permisos especiales. Pues en esas condiciones quienes visitaban esas muestras estaban accediendo en realidad a las propiedades privadas de esos dueños de las colecciones, y de algún modo estaban “de prestado” rigiéndose por las normas de la casa, según los modales y reglas de cortesía de un sector social (que era la aristocracia), sometidos en definitiva a construcciones culturales e históricas muy específicas.

Y si bien estas normas se extienden en el tiempo y en el espacio, resulta necesario poner en discusión este modo de “deber ser” dentro de los museos, dado que ya no se trata de colecciones privadas, y sobre todo considerando que por el contrario en la mayoría de los casos se trata de espacios públicos y de patrimonios públicos. Sin embargo parece continuarse acríticamente con estas normas implícitas, que sostienen hábitos de comportamiento que no son los nuestros, con pautas sociales que hacen que esos espacios se experimenten como cerrados, privados, excluyentes.

La educación EN los museos

Si bien hoy en día parece una obviedad pensar a un museo como una institución educativa, en términos históricos no hace tanto que el enfoque educativo está presente como parte de sus

fundamentos. En los museos del Siglo XIX había una voluntad de exhibir colecciones, y en los primeros museos de ciencias de algún modo existía una intencionalidad formativa a partir de la exhibición de las taxonomías que repartían al universo en reinos, razas, especies, etc. pero no necesariamente existían criterios pedagógicos en sus muestras.

Los primeros antecedentes en este sentido ocurren en museos de ciencias destinados a un público infantil, donde puede reconocerse una clara intencionalidad didáctica. Son los primeros museos en los que hay cosas para tocar, sogas para tirar, botones para apretar. En estos museos surgidos en su mayoría en Estados Unidos se engendran las primeras ideas de los museos interactivos.

Según Alderoqui el término educación no estaba incluido en la definición de museos de 1946 cuando se funda el Consejo Internacional de Museos (ICOM)⁹⁵, y recién apareció con la creación del Comité para la Educación y la Acción Cultural (CECA)⁹⁶, aunque para la década de 1980 se consolidó la idea de que los museos eran una “institución educativa de primer orden” (Alderoqui, 2011: 40).

Esto es especialmente fuerte en nuestra región, donde al igual que con otros procesos de apropiación cultural, muchos dispositivos fueron importados desde los modelos europeos sin demasiada crítica. Sumado a eso, si recuperamos el origen comunitario de muchos de estos espacios, en los que existía más voluntad que recursos técnicos o estructuras, es comprensible que la dimensión educativa, así como otras tantas, hayan quedado opacadas por la materialidad de los objetos conservados.

Museos hacia la comunidad y el representante del público (perspectiva anglosajona)

Uno de los primeros antecedentes acerca de la educación en museos aparece documentada en la obra titulada *The New Museum* de John Cotton Dana (1856-1929), quien fuera fundador y codirector del Museo de Newark (New Jersey) en 1909. Dana es una referencia en términos de educación en museos en Estados Unidos y fue uno de los impulsores de la denominada “educación progresiva”, junto con el filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952).

95 El ICOM sigla que representa al Consejo Internacional de Museos (en inglés: International Council Of Museums, ICOM), que fue creado en 1946. Según lo definen en su sitio, el ICOM es una red de profesionales de museos que actúan en una amplia variedad de disciplinas relacionadas con el patrimonio y los museos. Se asumen como la única organización de museos y profesionales de museos con alcance mundial dedicada a la promoción y protección del patrimonio cultural y natural, presente y futuro, material e inmaterial. Cuenta con aproximadamente 35.000 miembros en 136 países., <http://icom.museum/>

96 <http://network.icom.museum/ceca/L/1/> o también se puede consultar en <http://icom.museum/los-comites/comites-internacionales/comites-internacionales/comite-internacional-para-la-educacion-y-la-accion-cultural/L/1/>

Dentro de su perspectiva, consideraba que lo más importante en los museos era su público, la comunidad a la que estaba dirigida esa institución. Desde ese enfoque entendía a los museos como un servicio público que debía tener por misión enriquecer la vida -la calidad de vida- de los visitantes por sobre la acumulación de objetos patrimoniales para el engalanamiento del museo. Su lema era "felicidad, sabiduría y confort de los miembros de la comunidad".

En ese mismo marco proponía algo que resultaba profundamente provocador para los sentidos de la época, diciendo que los museos tenían que basarse más en sus comunidades y no tanto en las disciplinas científicas. También proponía un planteo de correspondencia y colaboración con la escuela, asumiendo que los museos no debían convertirse en "escuelas de educación", sino que ambas instituciones debían colaborar entre sí. Planteando allí una primer noción de apertura de lo educativo, en tanto no estaba relacionado solo con el público escolar, ni tampoco a cuestiones del aprendizaje del público en general. Sino más bien, una estrategia de alianza pedagógica para educar a la comunidad.

La perspectiva instalada por John Cotton Dana, tendría entre mediados y fines de Siglo XX una réplica ampliada en los museos públicos de Gran Bretaña donde se instaló la figura del "defensor del público" dentro de los equipos de gestión, quien participa en los desarrollos contribuyendo en el diseño de la programación y planificación de las exposiciones. En el año 2001, la Autoridad Inglesa de Museos, Bibliotecas y Archivos, estableció que los museos podían hacer "diferencias verdaderas" en la vida de las personas si usaban sus colecciones como inspiración, aprendizaje y diversión, y que en ese sentido los museos estaban siendo repensados como espacios físicos y virtuales en donde las personas pudieran involucrarse y aprender mediante la interacción con objetos para descubrir su propia historia. (Alderoqui, 2011: 22-23).

Los museos para niños y los museos de ciencia

A mediados de Siglo XX y luego de este primer impulso generado por la postura de Cotton Dana, en los Estados Unidos se empiezan a desarrollar una serie de museos que tienen un público destinatario muy específico, los niños. El *Museo de Niños* de Boston, dirigido por Michael Spock fue uno de los iniciadores de esta corriente con un claro enfoque didáctico, donde las exhibiciones estaban centradas en que los niños aprendan -sobre todo sobre ciencias naturales- mediante la experimentación.

Otro exponente destacado es el *Exploratorium* de San Francisco (California), fundado por Frank Oppenheimer, considerado una referencia obligada en este enfoque, y como uno de los primeros museos de ciencias en incorporar innovaciones en las que los niños pueden aprender experimentando con técnicas y dispositivos con diversos grados de interactividad. Consistían básicamente en que los dispositivos se activaban mediante acciones que debían realizar los niños: ya sea tirar de una cuerda, apretar un determinado botón, abrir una puerta, etc., lo que en términos comunicacionales no es necesariamente interactividad, dado que no hay posibilidades de diálogo, de que el otro en la relación comunicacional pueda modificar el curso del relato, sino que se trataba más bien de un modelo comunicacional dentro del esquema "de los efectos", en los que la acción esperada (una luz o pantalla que se enciende, una figura que se ilumina, una puerta que se abre) ocurre -como una especie de premio- solo cuando el interlocutor despliega la respuesta adecuada, de otro modo, nada ocurre.

El espacio del *Exploratorium* fue especialmente desarrollado por Elaine Heuman Gurian quien antes había trabajado 16 años en el *Museo de Niños* de Boston. Heumann Gurian se proponía como un interesante objetivo para su museo, que cada visitante se sintiera "bienvenido, revitalizado y con ganas de volver" (Alderoqui, 2011: 21).

La nueva museología (perspectiva francesa y española)

A mediados del Siglo XX se empezó a hablar de "nueva museología" o *nouvelle muséologie*, a partir de las postulaciones de referentes teóricos de Francia y Quebec (Canadá), una generación de museólogos progresistas entre los que se destacan George Henri Rivière, Hughues de Varine-Bohan y André Desvallées quienes se ocuparon de poner en relieve el rol social de los museos. Aunque como ocurre siempre, su incorporación en el campo no fue inmediata, por lo que si bien las primeras de estas publicaciones remiten a 1958, es recién en la década del '80 cuando este enfoque se instala con mayor fuerza en algunos museos y se lo empieza a citar como referencia.

Su propósito es dinamizar las estructuras de los museos, haciéndolos más abiertos a los aportes de la educación y a la búsqueda de participación social, modificando sus lenguajes y prácticas expositivas, así como también comienzan a discutir los modos de concebir su función patrimonial.

Oponiéndose a la museología clásica, impulsan la necesidad de pensar al museo más en términos de un *territorio* en vez de considerarlo como edificio. Desnaturalizaban la concepción del *patrimonio*, despegándola del patrimonio físico y diversificándola en *natural, cultural, material*, e

inmaterial. Así como a la vez proponen pensar más en términos de la *comunidad* del museo, más que en el *público* el museo (Alderoqui: 50).

Georges Henri Rivière también se proponía dar un papel más activo a los visitantes. Consideraba la “acción cultural” del museo desde un punto de vista participativo, donde buscaba el “enriquecimiento de los puntos de vista del visitante” (Alderoqui: 24).

A esta perspectiva Hughues de Varine, un integrante de la generación del mayo francés del '68, le aportó en 1971 el concepto de “ecomuseo”, aportando en la dirección de entender al museo como territorio con una comunidad de pertenencia. Desde esa perspectiva, los museos serían como dice Georges Rivière “un instrumento que el poder político y la población conciben, fabrican y explotan conjuntamente” (1985: 182). Al mismo tiempo que lo compara con “un espejo” en el sentido de que no muestra la realidad tal cual es, sino tal como la comunidad la quiere ver. Por lo tanto esos “museos espejo” serían instituciones en donde “la población se contempla para reconocerse, donde busca la explicación del territorio en el que estaba enraizada y en el que se sucedieron todos los pueblos que la precedieron, en la continuidad o discontinuidad de las generaciones. Un espejo que la población ofrece a sus huéspedes para hacerse entender mejor, en el respeto de su trabajo, de sus formas de comportamiento y de su intimidad” (1985: 182).

Museología crítica

La denominada “museología crítica” es una corriente más reciente y menos consolidada que se nutre de los debates y aportes de diversas corrientes disciplinares entre las que se puede reconocer la antropología, la antropología social, la sociología, la historia del arte, la historia social, la historiografía, la pedagogía crítica, entre otras. Si bien no tiene referentes tan identificables como en el caso de la “nueva museología”, se propone una revisión en términos teóricos y epistemológicos, y en las prácticas en museos y exposiciones.

También es necesario mencionar que muchos investigadores y museólogos en diversos espacios, nombran a la “nueva museología” y a la “museología crítica” como sinónimos, o como matices de un mismo enfoque. Lo que en algún punto resulta comprensible, dado que ambos se proponen una revisión de la museología clásica, y en algún sentido, resultan aportes complementarios al campo.

Tal vez la mayor diferencia radica en que la “nueva museología” como un enfoque se propone ser la “renovación” de la museología, mientras que los críticos desde su enfoque epistemológico

entienden que no se trata de encontrar una novedad, dado que eso resulta efímero, sino que lo que importa realmente es desnaturalizar los enfoques, ponerlos en perspectiva histórica, proponer una mirada crítica.

En este sentido Jesús Pedro Lorente (2003) propone una provocación: "La nueva museología ha muerto, ¡viva la museología crítica!" poniendo el foco en la contradicción de llamar "nueva" a una corriente que tiene más de 30 años de desarrollo.

Según algunos registros los aportes de la museología crítica comienzan a finales de la década del 70. Para Lynne Teather (en Lorente, 2006) la expresión fue utilizada por primera vez en la sección de museología de la Facultad de Bellas Artes en la *Reinwart Academie* de Ámsterdam, y según Alderoqui (2011), es en el Reino Unido, en Estados Unidos y en el Canadá anglófono donde más se está propagando esta perspectiva.

La corriente de la museología crítica concibe a los museos como espacios de diálogo, conflicto, tradición, contradicción, resistencia, colisiones, fusiones y transformaciones sociales. Para Carla Padró y Fernando Hernández (2001)⁹⁷, la museología crítica implica una reorganización radical de la cultura del museo. Implica revisar no solo los contenidos, sino también las estructuras organizativas, las exposiciones y las culturas profesionales que intervienen para trabajar desde una perspectiva narrativa y dialógica. En este sentido las narrativas de los visitantes son tan protagonistas como los objetos. Los procesos de producción, curaduría, gestión y educación son revisados a partir de estructuras de trabajo colectivo, participativo (Alderoqui, 2011). Desde este enfoque se revisa la posibilidad de ser más democráticos, habilitando la participación "el verdadero poder del museo puede estar situado en aquellos a quienes les transfiere autoridad" (Volkert, 1996)⁹⁸.

En este sentido, la museología crítica, en consonancia con las pedagogías críticas señalan la ausencia de determinados contenidos e ideas en el marco de las instituciones, en el mismo sentido en el que Apple o Giroux por ejemplo hablan del "currículum oculto" en las escuelas. Y en el sentido de poder romper esa situación de poder desigual, se propone que las instituciones de museo -al igual que las escuelas- ofrezcan información sobre las decisiones tomadas y las perspectivas utilizadas, para que la autoridad sea compartida y habilitar a que los visitantes también puedan construir significados en relación a lo expuesto, al poner las cartas sobre la mesa, se abre el lugar a la duda y hasta se puedan proponer críticas.

97 Citados en Alderoqui S., Pedersoli C. (2011).

98 Citado en Alderoqui, 2011: 52.

Este posicionamiento implica que el momento de la visita sea considerado como un momento de diálogo e intercambio, donde se parte de los conocimientos, valores y creencias de los visitantes, para a partir de lo aportado en la exposición permitir la generación de preguntas productivas, a configurar nuevas indagaciones. Una contrastación de ideas, un intercambio reflexivo y dialógico de narrativas entre la institución y los visitantes. Como se puede comprender por lo expuesto, en este enfoque, los educadores ocupan un lugar destacado.

Se puede observar que en todo este recorrido se va operando un desplazamiento del rol de los educadores en las distintas perspectivas. Desde un lugar no existente, no considerado. A ser luego considerados guías, con un rol muy limitado, que implicaba que debían aprender de memoria los contenidos disciplinares del museo para luego “transmitirlo” literalmente a los visitantes⁹⁹. A pasar a tener un rol más activo y hasta creativo, dentro de las visitas donde actúan como facilitadores de una conversación provocadora entre el museo y los visitantes. Y por ello también tiene un espacio considerado dentro de los equipos de diseño de los contenidos y exposiciones. Donde pueden proponer abordajes, dispositivos, así como en muchos casos en la actualidad, son los que se encargan de la evaluación -o autoevaluación- de las muestras.

La museología crítica plantea la posibilidad de considerar a la educación en los museos como una práctica social articulada, y propone caminos para que los educadores de museo encuentren vías de diálogo, aún en instituciones con prácticas educativas tradicionales.

En sus investigaciones, se insiste en la necesidad de profesionalizar la actividad de los educadores de museos y en dejar atrás la imagen del guía como “trabajador artesanal” y “vocacional” que solo puede aprender su labor en la práctica, a partir de las vivencias en las salas de museos (Alderoqui: 25-26). Según Silvia Tabakman (2011), en estos últimos veinte años los museos han cambiado sus propuestas de visita. Muchos pasaron de la mera descripción y visita expositiva a las llamadas “visitas participativas y activas”, en las que los guías invitan a opinar, a interpretar, a dar respuestas.

Al respecto de esta cuestión es importante no confundir una propuesta pedagógica con la forma. Es decir, no confundir la necesidad de interpelar a los visitantes para provocar su participación, con la forma en la que el guía puede estar haciendo hablar a los visitantes o haciéndoles preguntas pero sin escuchar o hacer lugar a lo que éstos dicen. Tal como suele ocurrir en algunos espacios de educación o comunicación popular donde se confunde por ejemplo la forma de sentarse en ronda

99 Algo que en algunos museos de la actualidad sigue siendo todavía un enfoque persistente.

pero luego quienes conducen el espacio no escuchan a quienes forman parte del espacio. Por el contrario, en el mismo sentido, se puede lograr interpelación y participación, sin que haya un guía conduciendo, o sin que los participantes estén hablando. Ya está por demás comprobado que también existe actividad cognitiva o procesos de aprendizaje crítico, cuando se observa una imagen en silencio o se atiende a una explicación. Es la propuesta de interpelación y el modo en que se realiza y no tanto la forma, lo que asegura que sea una propuesta crítica, horizontal, o participativa.

La perspectiva latinoamericana desde la “Mesa de Santiago” (1972)

Dentro del marco de la museología crítica hoy en día es posible hablar de una perspectiva latinoamericana. Esa corriente tiene un antecedente en un tiempo histórico preciso, que se manifestó en la “Mesa Redonda sobre la Importancia y el Desarrollo de los Museos en el Mundo Contemporáneo” llevada a cabo entre el 20 y el 31 de mayo de 1972 en Santiago de Chile. A la vez, se trata de una perspectiva que resulta pertinente a lo que Jorge Huergo señala como las memorias constitutivas del campo comunicación/educación. En este caso esta reunión se realiza fuertemente interpelada por el contexto del gobierno socialista de la Unión Popular con la presidencia de Salvador Allende, quien llegó al poder mediante elecciones democráticas en 1970 y propició políticas públicas que resultaron revolucionarias para la época, así como se trataba en términos regionales de un momento de particular efervescencia para los movimientos y las ideas insurgentes de todo el continente.

Esta mesa fue organizada en el marco de una serie de seminarios regionales organizados por el ICOM (Consejo Internacional de Museos) los cuales habían sido realizados, en Río de Janeiro (1958), Nigeria (1964) y Nueva Delhi (1966). Aunque en esta oportunidad se decidió proponer una variante en la modalidad con respecto a las reuniones anteriores en las que, invariablemente, un grupo de expertos museólogos, en su mayoría europeos y norteamericanos, hablaban de manera más o menos dogmática, en francés o inglés, a “colegas” locales, en un continente que no habla casi inglés o francés, y que en ese particular momento no necesitaba recibir lecciones, por el contrario estaba hablándole fuerte al mundo.

Fue por lo tanto, en el ámbito de ese gobierno socialista y democráticamente electo, en un momento de tensión política para toda América Latina, que se realizó lo que para el museólogo y

poeta brasileño Mario de Souza Chagas fue “uno de los encuentros más emblemáticos y fecundos de la museología en la segunda mitad del Siglo XX” (2007b: 34).

Según el informe enviado por quien fue director del encuentro, el uruguayo Héctor Fernández Guido, el tema central del encuentro lo constituyó el siguiente interrogante: “el Museo, como institución docente de difusión del conocimiento científico y la cultura ¿es capaz de responder al desafío que le presentan ciertos aspectos del desarrollo social y económico de la América Latina actual?” (en Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 39).

Según los relatores fue la primer reunión de este tipo que tuvo un “carácter interdisciplinario”. Todos los tipos de museos estuvieron representados: artes, ciencias sociales y humanidades, ciencias naturales y tecnología avanzada. “La participación más amplia que la usual y la naturaleza interdisciplinaria de la reunión llevaron a la constatación, realizada por todos los presentes, de que los museos en América Latina no estaban adaptados a los problemas suscitados por el desarrollo de la región y que deberían esforzarse por cumplir su misión social, que es permitir que el hombre se identifique con su ambiente natural y humano en todos sus aspectos. El museo no se preocupa apenas con la herencia del pasado, sino también con el desarrollo” (en Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 108).

Para el chileno Luis Alegría Licuime (2007) la clave de la mesa de Santiago es que hay que entenderla como “un ejercicio crítico” sobre los museos de Latinoamérica, en un sentido teórico y práctico. Y propone que debemos “recuperar su forma de leer la realidad, sus aspiraciones en torno al rol social de los museos, (...) aquellas que cuestiona ciertas forma que aparecen como redentoras de la institución museo en el actual escenario de globalización, pero que en definitiva sólo reproducen muchos de los vicios del modelo tradicional” (Alegría, 2007: 55).

En consonancia con el tiempo político latinoamericano, y el que particularmente estaba ocurriendo en el país anfitrión, en el discurso inaugural de la reunión Juvenio Del Valle, director de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile se dirigía a los asistentes y les daba la bienvenida a “este país en revolución”, y comenzaba tensando el origen mítico de los museos diciendo que “primitivamente, entre los griegos, este recinto fue templo de los dioses. Pero en aquella lejana época los dioses andaban entrometidos en las querellas y los negocios de los hombres. Por obra de estas interminables guerrillas, los dioses abandonaron la partida y los hombres, débiles como siempre ante el encanto de las musas, dejaron a éstas como únicas moradoras de esos recintos de sabiduría. (...) no ha llegado todavía el tiempo de echar a esas deidades de su antiquísima casa, y no habría razón para

hacerlo (...). Pero nuestra preocupación de hoy es que llegue a convivir con ellas el pueblo tumultuoso. La entidad pueblo, como conglomerado total, ha estado siempre al margen de estos resortes claves para el estudio y comprensión del pasado del hombre y de su medio.(...) Solamente así el museo podrá impresionar como un organismo en vigencia, cual un cuerpo que respira, palpita, y lucha codo a codo con su creador, el hombre" (citado en Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 23). Y a esto le sumaba una lectura sobre el rol educativo de estos espacios, a los que consideraba una oportunidad para la educación permanente "el museo ciertamente, es una universidad infinitamente más universal y adelantada que las universidades tradicionales (...) para ingresar en ella no se requieren certificados, títulos, estudios. No es de rigor siquiera saber leer y escribir. Basta con tener ojos y mirar. Mirar mucho, con impertinencia si es necesario, con cuatro ojos, como el mercader que sopesa con sus ojos avaros la calidad de una joya." (en Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 24).

A partir de ésta y otras muchas afrentas que los museólogos recibieron en los 11 días que duró la reunión (en las que además de sentarse a discutir recorrieron territorios e instituciones chilenas), los museos que hasta ese momento proclamaban su neutralidad política y su alejamiento de los problemas sociales, fueron estremecidos y desafiados a enfrentar situaciones concretas que no se referían sólo al pasado idealizado, sino también al cotidiano y a la contemporaneidad de las sociedades en que estaban insertos.

A partir de esta reunión, trabajar en museos "pasó a significar también tener interés en la vida social y política –de las personas, de las colecciones, de los patrimonios culturales y naturales y de los espacios– y, por esa vereda, a ser un ejercicio explícito de operar con relaciones de memoria y poder por medio de la mediación de las cosas concretas" (Chagas, 2007b: 36).

Cambios de eje y propuesta de diálogo

Es interesante revisar cómo, al igual que en otras varias cuestiones ya repasadas en este trabajo, parte de toda esta perspectiva museológica propia se origina a partir de un contexto político en el que el "aquí y ahora" de ese momento interpela a ensayar nuevas formas y modelos. Las que en este caso además podemos considerar como un transformaciones en el modelo comunicacional de la reunión. Según relata Hughues de Varine, quien estaba en ese momento a cargo del ICOM, se optó "por cambiar las reglas del juego y pedir, sistemáticamente, a los no museólogos que hablasen a los museólogos sobre el mundo contemporáneo" (2012: 97).

También es interesante el dato de que en principio, el encuentro iba a ser moderado por Paulo Freire¹⁰⁰. Según relata de Varine “él había prometido reflexionar sobre una nueva concepción del museo como instrumento al servicio de la liberación del hombre y del desarrollo” (de Varine: 97). Aunque como el ICOM se enmarcaba dentro de las organizaciones de la UNESCO, en este marco el delegado del régimen militar brasileño -que había encarcelado y expulsado a Paulo Freire de su país en 1964- vetó su participación considerándolo “personalidad subversiva” (de Varine: 97).

Al no poder contar con el pedagogo brasileño, la organización optó por elegir cuatro comentaristas que no fueran del ámbito de la museología para que hablaran en formato de “mesa redonda” sobre 4 temas: urbanismo, agricultura, tecnología, y educación¹⁰¹. Por primera vez en un encuentro de la UNESCO, tanto los expertos como los asistentes eran latinoamericanos. Los “extranjeros”, que representaban a la UNESCO y al ICOM, actuaron como observadores internacionales, sin derecho a voz durante los debates. Además, el único idioma de trabajo de la reunión fue el español. (de Varine: 96).

Dentro del cambio comunicacional que implicó esta mesa redonda -según lo que consta en el informe del director del encuentro- a diferencia de las reuniones tradicionales, a los expertos, no se les solicitó la preparación de documentos de trabajo para la orientación de la discusión¹⁰², sino “una meditación profunda, un esfuerzo de preparación personal, dentro de su especialización y en relación con la interrogante adelantada, con miras a una reestructuración moderna de la vieja institución ‘Museo’ a los efectos de llenar una necesidad, cada vez más compleja, y mejor adaptada a los vertiginosos cambios que el adelanto en el campo científico esta imponiendo en la sociedad moderna, particularmente en la cada vez más imperiosa necesidad e una educación permanente” (Nascimentos,

100 Según el relato de Hughes de Varine, la relación con el pedagogo surge a partir de una una ONG internacional llamada “Instituto Ecuménico para el Desarrollo de los Pueblos” que se estaba creando en Francia, cuya presidencia había sido confiada a Freire. El brasileño entonces era consejero para la Educación en el Consejo Ecuménico de las Iglesias en Ginebra. A la vez que conocía muy bien Chile por su actuación allí durante el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970).

101 En el marco de los intereses de la UNESCO y de esta reunión también pueden denotarse los temas de interés de la doctrina desarrollista de la “Alianza para el progreso”. Aunque claro, los temas en sí no significan una direccionalidad cerrada, y por el contrario, pueden usarse como punto de crítica.

102 Las charlas finalmente fueron: a) Los museos y el desarrollo cultural en el medio rural y el desarrollo de la Agricultura, a cargo del Prof. Enrique Enseñat, de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Panamá. b) Los museos y los problemas sociales y culturales del medio, por el Arq. Jorge Hardoy, Investigador Jefe, Centro de Estudios Urbanos y Regionales. Instituto Di Tella, Argentina. c) Los museos y el desarrollo científico tecnológico. Realizada por el Prof. Mario Teruggi: Jefe División de Minerología y Petrología, Museo de La Plata, Argentina. Este tema había sido asignado inicialmente al Dr. Federico Pannier, CONICIT, Caracas, Venezuela, quien no pudo concurrir a la Mesa Redonda. d) los museos y la educación permanente. A cargo del Dr. César Picón Espinoza, Director General de educación Escolar y Laboral, Ministerio de Educación Lima Perú. Paralelamente al desarrollo de las sesiones se había previsto una serie de excursiones a instituciones y zonas de Chile, como complemento informativo de cada uno de los temas de debate. (extraído del informe del Director del encuentro en Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 40).

Trampe, Santos, 2012a: 39).

En tanto que a los participantes también se les solicitó un trabajo de preparación previa “integral y responsable, un aporte personal y profesional” en vistas al horizonte de trabajo propuesto “la mesa redonda deberá determinar las soluciones que los museos han de dar a ciertos problemas planteados por la sociedad en vías de transformación y por el desarrollo. (...) Por esta razón es necesario que todos los participantes se consagren durante los tres meses próximos a preparar su participación” (Nascimento, 2012: 6).

De modo que la mesa redonda se realizó a partir de 4 problemáticas generales planteadas por los expertos a los que se denominó como “animadores”; y un segundo grupo de especialistas con experiencia en museos (de instituciones de Chile, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú, y El Salvador¹⁰³), considerados “participantes”, a quienes se deseaba motivar con lo expuesto por los animadores, para que planteasen mediaciones desde los museos para informar, interesar y promover inquietudes dentro de las colectividades y que sirvieran para extender su campo de acción. De esta dinámica fue que surgió el animado diálogo que dio origen a un pronunciamiento de la mesa redonda al finalizar el encuentro.

Lectura crítica de los museos y su relación con el entorno

Tanto de lo dicho por los animadores, como por los participantes, el encuentro de la Mesa de Santiago demarcó un legado, en una lectura profundamente crítica sobre los retos que los museos, en

103 La lista completa de asistentes a la Mesa Redonda de Santiago estaba compuesta por: Director Sr. Héctor Fernández Guido, ingeniero, Director del Planetario Municipal Agr. Germán Barbato, Montevideo (Uruguay). Moderadores de discusiones: Profesor Enrique Enseñat, Facultad de Agronomía de la Universidad de Panamá (Panamá). Sr. Jorge Enrique Hardoy, arquitecto; jefe de investigación del Centro de Estudios Urbanos y Regionales del Instituto Di Tella, Buenos Aires (Argentina). Profesor Mario E. Teruggi, Jefe de la División de Mineralogía y Petrología del Museo de La Plata, La Plata (Argentina). Dr. César Picón Espinoza, Director General de Educación Escolar y Vocacional del Ministerio de Educación, Lima (Perú). Representantes de la Unesco y del ICOM Sra. Raymonde Frin, Editora de la Museum, Sección de Normas, Investigaciones y Museos, Departamento del Patrimonio Cultural. Sr. Jacques Hardouin, Especialista en Programas, Sección de Desarrollo del Patrimonio Cultural. Sr. Hugues de Varine-Bohan, Director del ICOM, Casa de la Unesco, París (Francia). Participantes Dra. Teresa Gisbert de Mesa, Directora del Museo Nacional de Arte, La Paz (Bolivia). Sra. Lygia Martins-Costa, Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional, MEC, Río de Janeiro (Brasil). Dra. Grete Mostny Glaser, Curadora del Museo Nacional de Historia Nacional, Santiago (Chile). Dra. Alicia Dussán de Reichel, Jefe de la División de Museos y Restauración, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá (Colombia). Sr. Luis Diego Gómez Pignataro, Director de la División de Historia Natural del Museo Nacional de Costa Rica. Sr. Hernán Crespo Toral, arquitecto, Director del Museo del Banco Central de Ecuador, Quito (Ecuador). Sr. Luis Luján Muñoz, Director del Instituto de Antropología e Historia, Guatemala (Guatemala). Profesor Mario Vázquez, Subdirector del Museo Nacional de Antropología de México (México). Profesor Raúl González Guzmán, Jefe de Museos y Exposiciones, Directorio del Patrimonio Histórico Nacional (Panamá). Dr. Federico Kauffmann Doig, Director de Conservación del Patrimonio Cultural de la Nación, Lima (Perú). Sr. Carlos de Sola, Director General de Cultura, San Salvador (El Salvador) (extraído de un facsímil en Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 21).

tanto instituciones educativas, debían afrontar para aportar a la emancipación en el particular momento que vivía la región.

A partir de la recuperación del rol educativo del museo, asumiendo las tensiones e inequidades que vivía el continente, es necesario asumir las ambigüedades y peligros que los museos juegan en la educación, considerando a quiénes han estado históricamente manejados y a quiénes se han consagrado. En un contexto en que la educación escolar y universitaria estaba siendo objeto de crítica y se le reprochaba el imponer conocimientos sin permitirle a los sujetos ejercer su espíritu crítico y su creatividad. Así pues había que revisar y reprochar al museo, quienes también con frecuencia han impuesto a su público un pasado con frecuencia incomprensible.

Entendiendo a la educación para la liberación, los sujetos no deben ser objetos de enseñanza sino sujetos de la construcción de nuevos valores en función de sus deseos y preocupaciones. En ese sentido allí se decía "el museo, ocupa un lugar privilegiado en estas formas de educación ya que en el museo los objetos están en las murallas y en las vitrinas, mientras que el visitante puede ser, más fácilmente que en otros lugares, un verdadero sujeto" (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 27). Así como se veía que en los museos podía haber mayor lugar para "la gran enseñanza de la vida", la que según proponía César Espinoza¹⁰⁴ no estaba tan presente en los sistemas educativos, atribuyendo "un peso exagerado a los certificados y títulos" (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 72).

Esta mirada crítica sobre los sistemas educativos no implicaría que los museos los ocuparan su lugar, o que compitieran con ellos, sino que complementarían "incentivando la creatividad y el deseo de descubrir y proporcionar una visión global e integrada de los ecosistemas" (Gómez Millas en Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 126).

En los debates se coincidía la "tremenda potencialidad" de los museos en relación con la educación permanente. Y para ello proponían que se deben poseer grupos de profesores guías para atender grupos de estudiantes diversos y también al público en general. Así como deberían ofrecer cursos de perfeccionamiento y ofrecer la posibilidad de desarrollar actividades extraescolares. En este mismo sentido también se impulsaba que se planearan las exhibiciones en forma tal que pudiesen ser interpretadas fácilmente "por las poblaciones marginadas y los analfabetos". Para actuar de manera contraria a lo que suele suceder habitualmente, tanto en los museos como en los medios de comunicación de masas, donde la comunicación es unidireccional, no existiendo la posibilidad de intervenir en el relato. Para ellos mismos también sería de importancia contar con educadores "entre

104 "Los museos y la educación permanente".

los dirigentes de los museos”, quienes además pudiesen establecer métodos de evaluación de las actividades del museo.

En cuanto a la problemática urbana movilizada por Jorge Hardoy¹⁰⁵, se tomó como preocupación el peligro de ruptura del equilibrio biológico, así como el deterioro del paisaje a partir del desarrollo desmedido de las ciudades. Misión que debería ser impulsada por la discusión de los problemas propios en cada comunidad, aprovechando de manera crítica el modo en que esas problemáticas eran o no recuperadas por los medios masivos (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 61).

En cuanto a la problemática rural moderada por Enrique Enseñat¹⁰⁶, se propuso una función política para llevar debidamente su función dentro del ambiente contemporáneo rural -que en ese momento estaba siendo profundamente transformado-. Los museos debían “constituirse en el elemento de cambio social que a la vez que luchan por la dignificación del hombre del campo, contribuyan al proceso de concientización social dentro de cuyo marco habrá de ocurrir el cambio de las estructuras anacrónicas, que impiden el proceso verdadero del hombre que trabaja la tierra” (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 49).

En general se propuso mejorar la forma de presentar y exponer, acudiendo para ello al asesoramiento de especialistas, la creación de grupos multidisciplinarios que trabajen en el desarrollo de las muestras y la vinculación del museo con otros organismos vinculados. Aprovechar el valor de los objetos como generadores de una narrativa en el contexto de las exposiciones “en la planificación y en la organización de la exhibición de objetos, el museólogo codifica los materiales y los fenómenos. Al hacerlo, transmite sus conocimientos de acuerdo con los códigos que le son familiares” (Gómez Millas en Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 126). Hay allí una oportunidad para hacer que los objetos instalados en las muestras produzcan preguntas a los visitantes. “hay una corriente continua en los dos sentidos, en que las preguntas y respuestas educan y estimulan tanto al museólogo como al visitante y dan nueva vida a lo que parecía estar muerto y olvidado. El museo se transforma en un centro vital. Los objetos que antes fueron cosas vivas -sagradas o profanas- asumen una vida nueva, sugiriendo nuevos puntos de vista y se convierten en objetos capaces de contribuir a la creación de un futuro” (Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 126).

Asimismo que dada la distancia con algunas comunidades (como las suburbanas o las rurales) sería necesario desarrollar exhibiciones itinerantes. Con el fin fundamental de que la planificación y

105 “Los museos y los problemas sociales y culturales del medio”.

106 “Los museos y el desarrollo cultural en el medio rural y el desarrollo de la Agricultura”.

las actividades del museo estén en verdadera vinculación con los problemas de la comunidad (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 50).

Según lo que planteaban, la gran meta del museo sería cumplir una función educativa que no se cumplía según lo que diagnosticaban, "el museo debe despertar la curiosidad y promover el interés del asistente. Si el museo sólo debe exponer objetos, su presentación debe hacerse en forma tal que ello lo humanice en un ambiente vivo y dinámico y fundamentalmente que no sea sólo pasado sino también presente y futuro, ligado a la ida del hombre y de la civilización que le dio origen" (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 75).

De este modo también se planteaba una transformación en la direccionalidad del tiempo histórico que dominaba a los museos. Allí se expresaba que "el museo tiene la oportunidad de convertirse en la institución donde es posible observar el horizonte de la cultura, de las relaciones entre el hombre y el mundo y las maneras de integrarlos. Allí, las personas pueden ser colocadas cara a cara con sus dilemas más graves y tienen la posibilidad de ver cómo se abren las perspectivas obscurecidas por la rigidez de las estructuras sociales y por la explotación descontrolada de los recursos utilizados con fines de producción y consumo" (Gómez Millas en Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 127).

En definitiva se soñaba con museos permeables, que favorecieran el reencuentro con las comunidades a través de una comunicación más dialogante e inclusiva; museos que se hicieran cargo de hablar de las problemáticas territoriales y de nuevos, múltiples y diversos patrimonios; museos que se reconocieran como agentes de cambio y promotores de desarrollo, que dieran un salto cualitativo para transformarse en plataformas de gestión con el objetivo de colaborar a mejorar la calidad de vida de las personas (Trampe, 2012: 8).

Algunos detalles de la declaración de la Mesa de Santiago

Si revisamos algunos de los considerandos de la declaración firmada en Santiago de Chile el 30 de mayo de 1972, nos encontramos con fundamentos que resultan interesante destacar en tanto lectura y crítica del momento:

"La tecnología a propiciado un gigantesco adelanto de la civilización que no va a la par con el desarrollo de la cultura. Eso propicia un desequilibrio entre los países que han alcanzado un gran desarrollo material y los otros marginados del desarrollo y aún avasallados

a través de su historia. A la mayoría de los problemas que evidencia la sociedad contemporánea están enraizados en situaciones de injusticia y las soluciones son inalcanzables mientras éstas no se corrijan. La problemática que plantea el progreso de las sociedades en el mundo contemporáneo requiere una visión integral y un tratamiento integrado de sus múltiples aspectos – la solución de sus problema no pertenecen al dominio de una ciencia o de una disciplina – la decisión sobre las mejores soluciones y su ejecución no corresponden a un grupo de la sociedad sino exigen la participación amplia, consciente y comprometida de todos los sectores de la sociedad”.

“El museo es una institución al servicio de la sociedad, de la cual es parte inalienable y tiene en su esencia misma los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las cuales sirven y a través de esta conciencia puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades, proyectando su actividad en el ámbito histórico que debe rematar en la problemática actual; es decir anudando el pasado con el presente y comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad nacional respectiva. Esta perspectiva no niega a los museos actuales, ni implica el abandono del criterio de los museos especializados, pero se considera que ella constituye el camino más racional y lógico que conduce al desarrollo y evolución de los museos para su mejor servicio a la Sociedad. La transformación propuesta se dará en algunos casos, paulatinamente o aún experimentalmente; pero en otros casos, podría ser ella la dirección básica” (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 31).

Al revisar las resoluciones de la mesa más de alguna nos parecen obvias, pero no lo eran así si consideramos el contexto de hace 35 años. De ahí su mérito, ya que demuestra la visión y el espíritu de los participantes.

Si vamos a las resoluciones, en la primera de carácter general se propone la necesidad de “apertura del museo hacia las otras ramas que no le son específicas, para crear una conciencia del desarrollo antropológico, socio-económico y tecnológico de las naciones de América Latina, mediante la incorporación de asesores en la orientación general de museos” saliendo a buscar en la comunidad el apoyo para realizar el trabajo museográfico necesario desde un abordaje transdisciplinario¹⁰⁷.

También es muy actual la segunda resolución de carácter general en la que se plantea que “los museos intensifiquen su tarea de recuperación del patrimonio cultural para ponerlo en función social para evitar su dispersión fuera del medio latinoamericano”, con lo cual no sólo señalaban la urgencia

107 En el lenguaje de la “Mesa de Santiago” en realidad se hablaba de “interdisciplinariedad”.

de la conservación y el estudio del patrimonio sino que se advierte una señal con respecto al extravío y tráfico de bienes patrimoniales, problema cada día más frecuente en los museos de nuestro continente, a raíz de una rapiña colonial de coleccionistas privados que luego venden a museos del “primer mundo”.

Muy actual es también la quinta resolución de carácter general que señala “que los museos establezcan sistemas de evaluación, para comprobar su eficiencia en relación con la comunidad”, método que en los museos recién se comenzó a implementar en los ‘90 como evaluación de la gestión y de las exhibiciones.

Legados conceptuales de la Mesa de Santiago

Si bien esta reunión se apoyó en muchos de los preceptos de la denominada “nueva museología” francesa (sobre todo a partir de sus vínculos con Hughues de Varine), se realizaron durante el encuentro apropiaciones y aportes situados que fueron fundamento para la creación de una perspectiva latinoamericana dentro de la “museología crítica”. Entre ellos, los dos conceptos que se recuperan como centrales fueron los de “Museo Integral” (e integrado) y la idea de la “Museología Social”.

“Integral” por ocuparse de otros aspectos -distintos a los tradicionales- que le permitirían estar más cercanos a los requerimientos de las personas y a la vitalidad cultural de las sociedades en las que los museos estén insertos. Implicaba cruzar fronteras y doblegar resistencias conservadoras. Se continuaría con las funciones técnicas clásicas de resguardar, conservar, documentar, investigar y comunicar (propuestas desde los postulados del ICOM), aunque adquirirían otro sentido en vistas de que - por lo expuesto en el encuentro- ya no eran suficientes para las expectativas emergentes. Por otro lado, “integrado” por entenderse como parte activa y orgánica de una estructura social y cultural que lo excede, por actuar como un integrante más de una relación y ya no como una fortaleza -o una isla- a lo que sólo algunos privilegiados podían acceder.

Esta concepción museológica considerada por el colectivo reunido como una herramienta necesaria para la transformación social quedó claramente expresada en “los fundamentos para la creación del Museo Integrado” que formó parte de la declaración de la reunión, donde decían: “Los participantes acordaron que, para la solución de dichos problemas es necesaria la comprensión por parte de la comunidad de los aspectos Técnicos, Social, Económico y Político involucrados. La creación de una conciencia sobre la situación existente, y sobre las alternativas posibles para su solución, fue

considerado como un paso fundamental para llegar a la integración prevista. Es en esta función que los integrantes de la Mesa Redonda consideraron que los Museos pueden y deben jugar un papel decisivo en la Educación de la Comunidad” (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 30).

Si hoy es posible hablar de museos participativos, sin que resulte extraño. Si se puede hablar museos al servicio de la sociedad, de incorporar a la comunidad, de recuperación y valoración de nuevos patrimonios, sobre el aporte a la educación y al desarrollo comunitario, o al trabajo transdisciplinario, en parte se lo debemos a esta reunión de Santiago. Según Mario de Souza Chagas esta idea propone un “museo considerado como acción” que compromete la totalidad de los problemas sociales, como un “instrumento dinámico del cambio social”. Y propone una apuesta aún mayor a que la combinación de esas dos nociones permitió que “se lanzase en el campo del olvido aquello que durante más de 200 años se presentaba como paradigma de la identidad de estas instituciones: la misión de la colecta y de la conservación. Por ese camino se llegó al concepto de patrimonio global a ser administrado en el interés del hombre y de todos los hombres” (Chagas, 2007b: 34).

Por supuesto, que esta nueva forma de enfrentar el trabajo museográfico, debía ir acompañado de un cambio en la mentalidad de los museólogos y de las autoridades de las que dependen las instituciones. Dado que se postulaba una visión integral y un tratamiento integrado de la problemática social. Puesto que las decisiones sobre las mejores soluciones para la comunidad y su ejecución no corresponderían de manera exclusiva a un grupo reducido de la sociedad sino que exigían la participación amplia, consciente y comprometida de todos los actores de ella.

En la misma tónica, se comenzó a establecer la idea del “museo social” a partir de la idea del museo integrado, el que no necesariamente implicaría la creación de nuevos museos, sino más bien, un cambio de mentalidad en las exhibiciones de los museos ya existentes. En la Mesa Redonda se llegó al consenso de que el museo debía asumir un papel protagónico en el desarrollo de sus comunidades y que su territorio debía exceder el de las paredes del museo, extendiéndose hacia el ámbito de su comunidad. Tal como propuso Mario Teruggi¹⁰⁸ en su exposición, “invertir el sentido del

108 Fue un geólogo especializado en petrología reconocido a nivel internacional, aunque también se dedicó a la literatura y a la lingüística estudiando el lunfardo. Fue un referente del Museo de Ciencias Naturales de La Plata en el que fue Director de la institución y Jefe del Departamento de Minerología y Petrología. También participó en la creación del Planetario de Buenos Aires. Fue el padre de Diana Teruggi de Mariana, quien fue asesinada por las fuerzas armadas el 24 de noviembre de 1976 en La Plata, donde fueron tiroteados en la casa que compartían con Daniel Mariani, en un operativo de unas 4 horas de duración en el que sitiaron la propiedad y la tirotearon con metrallicas, y de donde se llevaron a su hija Clara Anahí Mariani Teruggi -quien aún hoy en día es buscada por sus abuelas-. Daniel Teruggi sobrevivió a ese ataque por no estar en ese momento en la casa, pero fue asesinado en La Plata por las Fuerzas Armadas el 1 de agosto de 1977. La casa actualmente es un sitio de memoria que se constituye en un elocuente testimonio del terrorismo de

vector temporal, cuyo punto de partida se sitúa en algún momento del pasado, llegando al presente, pero cuyo extremo, la 'punta de la flecha', es el punto más distante en el futuro. De alguna manera, el museólogo está siendo instado a dejar de meramente excavar los restos del pasado para convertirse, en un especialista en el presente y ser capaz de predecir el futuro"¹⁰⁹ (Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 111). En este sentido, se examinó, en las diversas presentaciones y debates, cuál debería ser el lugar ocupado por el objeto en un museo que colabora con la comunidad en la solución de sus problemas, donde se llegó a un consenso en lo que se refiere a que el objeto es el punto de partida del museo y su justificación, "premisa que causó sorpresa entre los no museólogos, que no conseguían entender lo que les parecía ser la deificación del objeto por el museólogo" (relato de Teruggi en Nascimento, Trampe, Santos, 2012b: 111), incluso hubo quienes sugirieron la posibilidad de generar museos sin objetos¹¹⁰.

El punto central sería que la función básica de los museos debería ser la de "ubicar al público dentro de su mundo para que tome conciencia de su problemática como hombre-individuo y hombre social. Para cumplir este fin los museos deben presentar esta problemática y también las perspectivas que permitan al hombre dar un sentido constructivo a su existencia" (Nascimento, Trampe, Santos, 2012a: 85).

Entre los legados uno que no suele citarse y que también resultó central para la continuidad de este legado, considerando que su presencia dentro del ICOM era minoritaria, y dado que por lo general los encuentros internacionales se realizaban en países de Europa, fue la creación de la Asociación Latinoamericana de Museología que se organizó en 3 regionales (América Itsmica, Países Andinos y Cono Sur) para profundizar los lazos y la comunicación entre las instituciones de la región. La primera acción de esta asociación fue la creación de un boletín informativo sobre la actividad de los museos de la región y con artículos que apoyaran la formación de los museólogos.

Continuidad de la museología latinoamericana

Como ya relatamos, a poco de realizado este encuentro, en Chile ocurrió el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 que terminó de la peor manera con la experiencia del gobierno socialista de la Unión Popular, el que al igual que ocurriría en el resto de las dictaduras instaladas en el continente en

estado.

109 "Los museos y el desarrollo científico tecnológico".

110 Algo que actualmente ocurre con los denominados "centros de interpretación".

esa década y la siguiente, incluyó la persecución, tortura y desaparición de intelectuales y militantes sociales y políticos.

El oscuro deseo propiciado por las dictaduras de silenciar la construcción de lo que Mario Chagas (2007b) denomina como “una nueva imaginación museal”, un enfoque popular, participativo y utópico, no fue del todo eficaz, dado que 10 años después, 20 y aún 35 o 40 años después, los principales temas de aquella mesa redonda regresaron para ocupar agendas en otros encuentros.

El primer taller internacional realizado en 1984, en la ciudad canadiense de Quebec, fue la ocasión en que fueron retomadas explícitamente las resoluciones de la Mesa Redonda de Santiago de Chile y fueron lanzadas las bases de lo que se decidió llamar como Movimiento Internacional de la Nueva Museología (MINOM)¹¹¹ (Chagas, 2007b), que continuó con el movimiento de la “sociomuseología” con la convicción de que los museos pueden y deben asumir un rol emancipador en la sociedad (Santos, 2012). Del mismo modo, los ecomuseos de desarrollo, en Francia, Portugal, Quebec, Suecia y Noruega, son herederos asumidos de Santiago. El MINOM y sus sucesivos talleres internacionales se han referido explícitamente a Santiago, así como sucedió en las declaraciones de Quebec (1984), Lisboa (1985) y Oaxaca (1993).

En el plano latinoamericano, se organizó en 1992 un encuentro en Caracas, Venezuela, para celebrar el 20° aniversario de la Mesa de Santiago. El seminario “La misión del museo en América Latina hoy: nuevos retos”, buscó reanimar y actualizar la idea del museo integral al servicio del desarrollo, enfocando su potencial de comunicación como instrumento de diálogo entre diferentes fuerzas sociales y de alianza con las comunidades. Allí se recuperó y actualizó la declaración de Santiago, para las nuevas generaciones, así como se propuso producir una nueva declaración (De Varine, 2012: 98). En la “Declaración de Caracas (1992)” se hace explícita referencia a la mesa de Santiago y se agregan una serie de considerandos y recomendaciones, muchas de las cuales tienen una mirada comunicacional.

Por ejemplo se apunta al fortalecimiento de la identidad cultural: “[el museo] debe constituirse en instrumento eficaz para el robustecimiento de la identidad cultural de nuestros pueblos y para su conocimiento mutuo -fundamento de la integración-. Tiene también un rol esencial en el proceso de desmitificación de la tecnología, para su asimilación al desarrollo integral de

111 El MINOM desempeñó y desempeña un rol importante al subrayar la dimensión política del concepto del museo integral, es decir, del museo como acción, como un instrumento al servicio de la sociedad e involucrado en la solución de sus problemas. Para el MINOM, la declaración de Santiago ofrece los fundamentos para una (nueva) museología, cuya primera y principal preocupación es “el mejoramiento de las condiciones de vida, el desarrollo de las poblaciones y sus proyectos para el futuro” (Declaración de Quebec, 1984).

nuestros pueblos" (VVAA, 2013: 24). Incluso se llega al punto de considerar al museo como un medio de comunicación: "(...) los museos no son sólo fuente de información o instrumentos de educación, sino espacios y medios de comunicación que sirvan para establecer una interacción de la comunidad con el proceso y los productos culturales. Es necesario definir la naturaleza específica del "medio" Museo, considerando que su forma tradicional, todavía dominante en América Latina, no responde a los cambios ocurridos en el mundo contemporáneo" (VVAA, 2013).

En un sentido similar recupera la potencialidad del museo como constructor de un lenguaje propio, de un relato que potencie la identidad y la educación comunitaria: "(...) en América Latina los museos, generalmente, no son conscientes de la potencialidad de su lenguaje y de sus recursos de comunicación (...) el museo es un importante instrumento en el proceso de educación permanente del individuo. (...) no puede existir un museo integral, o integrado en la comunidad, si el discurso museológico no utiliza un lenguaje directo, democrático y participativo" (VVAA, 2013).

En cuanto a los objetos y la patrimonialización propone que "tradicionalmente se han utilizado criterios restringidos en la valoración de los objetos que constituyen el patrimonio museable, valiendo sólo aquellos representativos de las disciplinas académicas, de 'importancia histórica' y 'excepcionales' por su naturaleza, excluyendo determinadas formas de expresión cultural igualmente valiosas e importantes" (VVAA, 2013: 24-25). En tal sentido se recomienda "que se valore el entorno y su contextualización para ser considerados como criterio de partida en la conformación de las colecciones, atendiendo a su valor referencial y sin discriminar ningún objeto o disciplina. Que se reformulen las políticas de formación de colecciones, conservación, investigación, educación y comunicación, en función del establecimiento de una relación más significativa con la comunidad con la cual el museo desarrolla sus actividades (...) Que el museo incentive la investigación generada por la comunidad para el reconocimiento de sus propios valores" (VVAA, 2013: 25).

En la misma senda de recuperación a 35 años del encuentro de Santiago, se desarrolla el primer "Encuentro Encuentro Iberoamericano de Museos", celebrado del 26 al 28 de junio de 2007, en la Ciudad de Salvador, Bahía, que se constituye como "heredero contemporáneo de la Mesa Redonda (...), y también de los aportes teóricos y prácticos de las denominadas museología popular, museología social, ecomuseología, nueva museología y museología crítica" (VVAA, 2007: 18) en el que se propuso la creación del Programa Iberoamericanos, la Red Iberoamericana de Museos, el Programa de Formación Profesional y Capacitación Técnica para Museos; el Registro de Museos Iberoamericanos, el Observatorio Iberoamericano de Museos y el Portal Iberoamericano de Museos (VVAA, 2007: 19).

A modo de continuación de una especie de tradición, en esta reunión también se redactó una declaración, en la que se propone principal atención en los múltiples valores de la cultura a la que se debe garantizar su acceso en tanto derecho, “comprender la cultura como bien con valor simbólico, derecho de todos y factor decisivo para un desarrollo integral y sustentable, sabiendo que el respeto y la valorización de la diversidad cultural son indispensables a la dignidad social y al desarrollo integral del ser humano (VVAA, 2007: 25).

En cuanto a los objetos del acervo se propone “el uso creativo y la apropiación crítica del patrimonio museológico” (VVAA, 2007: 25). Así como asumir a los museos en tanto “valorizar el patrimonio cultural, la memoria y los museos, comprendiéndolos como prácticas sociales estratégicas para el desarrollo de los países (...) como procesos de representación de las diversidades como las étnica, social, cultural, lingüística, ideológica, de género, creencia y orientación sexual (...) asegurar que los museos sean territorios de salvaguarda y difusión de valores democráticos y de ciudadanía, colocados a servicio de la sociedad, con el objetivo de propiciar el fortalecimiento y la manifestación de las identidades, la percepción crítica y reflexiva de la realidad, la producción de conocimientos, la promoción de la dignidad humana y oportunidades de esparcimiento” (VVAA, 2007: 25).

En términos de derechos se asume que debe garantizarse “el derecho a la memoria de grupos y movimientos sociales y apoyar acciones de apropiación social del patrimonio y de valorización de los distintos tipos de museos, como museos comunitarios, ecomuseos, museos de territorio, museos locales, museos memoriales (resistencia y derechos humanos) y otros”, y valorizar “la vocación de los museos para la comunicación, investigación, educación, documentación y preservación de la herencia cultural, así como para el estímulo a la creación contemporánea en condiciones de libertad e igualdad social” (VVAA, 2007: 25). Así como en términos educativos se propone “Reafirmar y amplificar la capacidad de los museos y del patrimonio cultural y natural como estrategias de transformación de la realidad social” (VVAA, 2007: 25).

En 2012 se realizó en Montevideo, el VI Encuentro Iberoamericano de Museos “Museo: ¿territorio de conflictos? Miradas contemporáneas a 40 años de la Mesa Redonda de Santiago de Chile” organizado por Ibermuseos, en el que una vez más se recuperó y valoró el aporte de 1972 y se produjo una nueva declaración. En la que entre otras cuestiones se propone que los museos, insertos en la realidad social “deben ser un espacio de reflexión sobre los conflictos existentes en la sociedad, poniendo sus recursos y herramientas al servicio de este objetivo (...) que el alcance del concepto de

comunidad ha variado en los últimos cuarenta años y han surgido nuevas formas de organización y movilización social que requieren una nueva aproximación por parte de los museos" (VVAA, 2012: 2).

A partir de nuevas discusiones y de diálogos en el eje sur-sur, nos encontramos con que la perspectiva de los museos comunitarios también se está desarrollando por ejemplo en Kenia, donde algunas iniciativas de gestión comunitaria convierten al patrimonio en una fuente de ingresos colectiva para la construcción de escuelas o sistemas de agua; o en Sudáfrica, donde artistas activistas trabajan a favor de la conciencia crítica y de la participación de los jóvenes en la acción social (Santos, 2013).

Aún hoy en día la Mesa Redonda de Santiago y su "nueva imaginación museal" (en términos de Chagas) sigue vigente, continúa marcando un horizonte político que resulta vitalizante para los museos. Seguramente se podrían (y se han hecho) actualizaciones en el concepto del museo integral desde 1972, sin embargo algo permanece en el tiempo. Los retos planteados se transformaron, pero siguen vigentes como interpelación a nuestras prácticas, permanece el imperativo de la toma de posición, y el compromiso con la transformación social.

"Hay una gota de sangre en cada museo"

Desde la modernidad a este tiempo, los museos son reconocidos por su poder. Poder que les da la posibilidad de producir significados, de adaptarse (o conservarse) a pesar de los condicionamientos históricos, sociales, así como por su vocación para la mediación cultural. Los museos producen gestos comunicacionales que permiten anudamientos entre lo simbólico y lo material, lo racional con lo sensible y lo ininteligible. Para Mario de Souza Chagas se los puede comparar con un "puente lanzado entre tiempos, espacios, individuos, grupos sociales y culturas diferentes" (Chagas, 2007a: 13), un puente que se construye generalmente con imágenes, por lo que también reside en el imaginario de los sujetos sociales.

En esas operaciones de poder, los museos tienen la capacidad de seleccionar de la totalidad de la sociedad y de la cultura, destacando elementos y por ende excluyendo otros. Por eso es que Chagas (2006) habla de que "hay una gota de sangre en cada museo", haciendo notar la enorme responsabilidad que existe en el momento de mediación y producción de una muestra museográfica, a la vez que implica asumirlo como un acto de violencia, enmarcada en una enorme historia de injusticias, atropellos, omisiones, y olvidos, que forman parte de una institución que proviene desde las entrañas coloniales de la cultura europea.

No obstante, desde hace mucho tiempo ya, los museos están pasando por procesos de democratización, de resignificación y de apropiación cultural. Por lo que la preocupación actual, es tanto democratizar el acceso a ellos, como también democratizar al propio museo en tanto tecnología y herramienta de trabajo para ponerla al servicio de los movimientos sociales como “dispositivo estratégico para una relación nueva, creativa y participativa con el pasado, el presente y el futuro” (Chagas, 2007a: 14) para la construcción de soberanía, solidaridad y justicia social.

En el marco de brindar a los museos como herramientas a la comunidad, Chagas (2007a) dice que los museos pueden usarse con dos fines: a) Accionados por los movimientos sociales como mediadores entre tiempos distintos, grupos sociales y experiencias distintas, los museos se presentan “como prácticas comprometidas con la vida, con el presente, con lo cotidiano, con la transformación social y son ellos mismos entes y antros en movimiento” a los que denomina como “museos biófilos” que pueden servir “para la generosidad y para la libertad”; b) o también puede usarse para “tiranizar la vida, la historia, y la cultura; para aprisionar el pasado, los seres y las cosas en el pasado y en la muerte” en los que denomina como “museos necrófilos” (Chagas, 2007a: 15).

La “gota de sangre” implica reconocer “el poder antropofágico del museo, su agresividad y su gesto de violencia con relación al pasado”, a la vez que “el mayor desafío sea reconocer que esas instituciones crean y acogen lo humano, y por eso mismo, pueden ser devoradas. Devorar y resignificar, he aquí un desafío para las nuevas generaciones” (Chagas, 2007a: 19).

Siguiendo con la perspectiva de Chagas, desde esa mirada compleja los museos todavía son: “cantos que pueden disolver el presente en el pasado y también hacerlo desabrochar en el futuro; antros ambiguos que pueden servir indistintamente a dos o más señores; campos que tanto pueden ser cultivados para atender a intereses personalistas como para favorecer el desarrollo social de poblaciones locales; espacios que pueden ser celdas solitarias como sitios abiertos e iluminados por el sol; casas habitadas, al mismo tiempo, por los dioses de la creación, de la conservación y del cambio” (Chagas, 2007b: 28).

Por todo esto, es necesario acercarse a intervenir en los museos sin ingenuidad, y sobre todo con el cuidado de no caer en la arrogancia de saberlo todo. Uno de nuestros desafíos es aceptarlos en su complejidad, como campos de tensión entre el cambio y la permanencia, entre la movilidad y la inamovilidad, entre lo fijo y lo volátil, entre la diferencia y la identidad, entre el pasado y el futuro, entre la memoria y el olvido, entre el poder y la resistencia. Y por ello, el museo debe llegar a los sujetos sociales desde todas las dimensiones posibles. Debe interpelarlos tanto desde lo técnico,

desde el dato, como de lo sensitivo. Debe promover el goce estético, a la vez que debe motivar al movimiento, a la reflexión, a la creación, a la explosión de sus capacidades.

Construcción de nuestro posicionamiento para el museo

En función del primer entramado conceptual constituido por los denominados “desafíos” y por el “manifiesto” del museo, y con un sustento teórico más consistente a partir de la recuperación bibliográfica, sobre todo de la investigación sobre las perspectivas museológicas, en articulación con las perspectivas y posicionamientos aportados desde el campo de comunicación/educación, empezamos a trabajar de manera más concreta, desplegando y profundizando nuestro planteo del horizonte político estratégico, marcando algunos desplazamientos que pretendíamos y describiendo de manera explícita algunos posicionamientos que considerábamos pertinentes en la construcción de nuestra institución museo.

Pasar del museo histórico a un museo de historias

En función de empezar a imaginar la muestra permanente, y luego de las experiencias que se estaban generando con la muestra temporaria “8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas”, estas construcciones conceptuales nos llevaron a tener la preocupación de que en cada espacio existiesen, más allá de los objetos del acervo, una serie de dispositivos comunicacionales que interpelaran a que los visitantes pudiesen producir relatos, recuerdos, anécdotas, historias de vida, que desde ese mismo momento formaran parte de la muestra -y de algún modo también del acervo del museo-, aportando a la diversificación de la cultura y de los relatos de su experiencia social.

La propuesta de curaduría pretendía generar una experiencia que produzca sentidos, que disparase preguntas desde el presente, considerando el pasado, para imaginar y pensar futuros posibles.

Se proponía como “un museo que escucha y aprende”, que invitaba a los visitantes a apropiarse del espacio en tanto espacio público, pero que a su vez generara espacios de diálogo, de intercambio, en los que cada uno de los visitantes puedan sentirse valorados y reconocidos, donde sepan que sus historias, recuerdos, ideas, son importantes en tanto cada una de esas historias también conforman parte de la historia regional y por eso es necesario recuperarlas.

En este sentido, lo consideramos como un museo con una búsqueda de justicia social y de reparación histórica. Que intentaba devolver el valor que cada una de esas pequeñas historias de vida, de trabajos, de lucha, de sacrificios, de amor, de esperanza, tuvieron como parte de la construcción de la historia grande, la historia que se escribe con mayúscula, con pocos nombres propios y pocos colectivos, la que muchas veces les dejó excluidos.

Inclusión como perspectiva política del Museo

En el marco de la construcción de espacios de ampliación de derechos reconocimos, que como espacio público, no alcanzaba con que el lugar fuese de entrada libre y gratuita para lograr que fuese un espacio abierto e inclusivo. Reconocíamos que existían -y existen- una serie de tensiones y conflictos culturales, en el marco de una diversidad de desigualdades que hace que diversos sujetos y colectivos sociales de la comunidad sientan que existen una serie de barreras -que son invisibles pero que igualmente operan con fuerza- entre ellos y el museo. Las convenciones culturalmente establecidas sobre los museos, sus modos de consumo, sus modos de estar, de ver, de comportarse imponen unas condiciones que se transforman en excluyentes para algunos sujetos, ya que sólo parece que pueden acceder al “verdadero valor” de lo expuesto aquellos quienes tienen el capital cultural para apreciarlo.

Hay allí un primer factor condicionante, un factor a discutir y desnaturalizar. Que implicaba poner en relieve la dimensión política de toda puesta/muestra de museo, y a la vez una necesidad profunda de lograr romper con el sentido común establecido de que los bienes culturales (como podría ser el museo o sus exposiciones) son una especie de artículo de lujo, al que sólo deberían acceder aquellos quienes tienen sus “necesidades básicas satisfechas”, como si no hubiese unas “necesidades culturales” que también fuesen necesarias para lograr un piso básico de dignidad dentro de las aspiraciones de cualquier sujeto de nuestra comunidad.

Los museos en ese sentido son instituciones que pueden reproducir un orden simbólico hegemónico, pero por lo mismo, también pueden ser dispositivos que se encarguen de discutir ese orden proponiendo estrategias contrahegemónicas, a partir de reconocer y poner de manifiesto esa dimensión política crítica.

Desde este punto de vista los museos pueden constituirse en instituciones educativas en las que se pongan en juego la memorias colectivas, de manera participativa. Generando un espacio que ponga a andar, que circule, que dinamice, que discuta, en vez de detener y cristalizar los sentidos. Así

es que empezamos a pensar en que teníamos que lograr generar inclusión desde perspectivas diversas, y para ello lo central era romper/desnaturalizar/discutir críticamente la idea de un *orden único*, poner en duda eso que se considera como LA historia, EL tiempo, LA subjetividad, LA cultura, para pensar a cada una de éstas en plural y entrecruzadas, articuladas por tensiones y contradicciones entre cada una de estas dimensiones. Tratar de romper con la idea de *lo universal*, para ganar en especificidad, apelando también a la mirada situada, más local, regional, desde este lado del mundo.

Aquí nos resultó interesante apelar a una idea de Peter McLaren (1994) quien hablando de las escuelas dice que no hay que pensarlas solamente en una dimensión de poder monolítica, tal vez al modo en que Althusser hablaba de los “aparatos ideológicos del Estado”, sino también como “arenas culturales”, comprendiendo a estos espacios de manera compleja y dinámica, como espacios de lucha, donde no solo reside el poder y la dominación, sino también una variedad de elementos que sirven para propiciar la conciencia crítica, para propiciar la transformación social. Por ello también una de las primeras propuestas que surgió fue la de involucrar los relatos de los otros. De manera de empezar a instalar la idea de que el relato del museo, no es el único relato posible, y que en realidad coexiste con otros relatos que si no están allí es porque no tienen lugar.

Por ello nos propusimos el objetivo de generar dispositivos en los que diéramos lugar a otros relatos, que el museo fuese una plataforma de producción de memorias colectivas de la comunidad. Con la convicción de que ese era un primer paso, una primera acción reparadora, sobre injusticias pasadas para aquellos que eran excluidos de la historia. Y que esas historias desde ese momento formasen parte de las muestras, que fuesen incluidos como parte del acervo del museo, generando así una estrategia de validación simbólica.

La recuperación de lo cotidiano

En este mismo sentido, el proyecto que propusimos como equipo de gestión del museo fue la construcción de un acervo de relatos, de recuerdos, de miradas y palabras puestas en acción que contuvieran la mayor complejidad y densidad posible.

El museo se propuso como un espacio de producción para recuperar el conocimiento cotidiano, el que los vecinos del barrio fueron construyendo a lo largo de su vida. Dejar de lado las miradas nostálgicas sobre el pasado, para pensar la historia como una permanente pugna de

sentidos que produce efectos concretos en las experiencias cotidianas y que son expresadas a partir de los relatos de los propios protagonistas.

Desde esa mirada, el museo propone pensar desde un sentido político emancipador esas luchas cotidianas, situadas en las experiencias de los sujetos sociales y sus colectivos, que se fraguaron en las luchas de largo plazo, las que muchas veces son identificadas y significadas en hitos puntuales de LA historia (la escrita con mayúsculas) pero sin considerar en el relato a los movimientos sociales, a los colectivos que fueron parte de esos acontecimientos.

Como un museo que quería escuchar la voz de la experiencia, pero que también se proponía abrirles el diálogo a la imaginación y el riesgo de los niños y niñas quienes todavía no tuvieron tiempo de equivocarse.

En este sentido construimos el posicionamiento de que el museo debía ser una institución educativa pero que estuviese en permanente apertura a aprender de su comunidad y por lo tanto se estaría con-formando de manera permanente. La configuración como un espacio de museo pero a la vez como un espacio de producción, un ejercicio de reconfiguración del mundo. Nuestra propuesta era que el museo propusiera en sus muestras una mirada posible del mundo, que diera lugar a la duda, que fuese inspiradora para producir su resignificación, para su reescritura. Que pusiera en tensión todos nuestros saberes, que nos dispusiera al intercambio, que nos hiciera sentir valorados como sujetos sociales, que produjese un ámbito de confianza entre vecinos, que buscara ser un generador de sentido de comunidad y un promotor de derechos, atendiendo a la diversidad.

Implicaba pensar en términos de accesibilidad, pero ya no solo en términos de rampas en los accesos de los espacios, sino que además de estas cuestiones que ya parecen estar bastante incorporadas, apuntar a aquellos no tan reconocidos, aquellos considerados “no público” de los museos, los que no son habituales consumidores, los que aunque la entrada sea libre viven lejos y no pueden costearse el viaje, o no tienen el tiempo suficiente para disfrutar del ocio cultural.

El Museo como productor de cultura y memoria

Considerando el criterio de que el museo sería un espacio de gestión de cultural y memoria, la propuesta general de estos espacios y dispositivos la construimos desde una noción de museo que considera a la cultura de una manera dinámica y compleja, recuperando como fundamento el aporte de Rodolfo Kusch quien dice que “cultura no es una entidad estática u objetiva, sino que es algo disponible, y que existe únicamente en cuanto un sujeto la utiliza. Cultura es sobre todo decisión”

(1976:123). Para desde esa visión dinámica construir memoria, entendiendo que la historia se configura de manera móvil y que necesita ser constantemente reconstruida. A la vez que mediante estos espacios de encuentro se intentaba dar voz a aquellos que muchas veces no pudieron tenerla, insistiendo en la recuperación de relatos de la vida cotidiana.

Para ello la insistencia en la recuperación de relatos autobiográficos, como acto de enunciación que permitiera recuperar recuerdos, a la vez que acto de auto pronunciamiento, de enunciación de sí mismo. Tal como dice Carlos Piña (1999) no debe subestimarse la complejidad del proceso que se desata en el momento en que alguien se pone a reflexionar sobre su pasado, ya que la memoria trabaja sobre sí misma modificándose constantemente, transformando significados “el objeto de un relato autobiográfico es la enunciación misma, no la supuesta vida a la que se refiere el contenido; el acto de enunciar es el acontecimiento que sucede, en el presente; la acción del hablante al crear su discurso es la forma y el fondo del relato autobiográfico. La enunciación traduce el proceso de recordar, el cual implica, en primer lugar, olvidar, seleccionar, combinar, establecer secuencias y causalidades” (Piña, 1999: 3).

Así como también puede ser un espacio de provocación, tomando nuestra responsabilidad como espacio público educativo, para revisar críticamente nuestras miradas sobre el pasado. Revisando los modos en que nuestras memorias fueron configuradas por diversas agencias y sujetos. Dado que como asegura Jesús Galindo Cáceres “la memoria tiene una vocación clara sobre ciertas imágenes fijas del pasado, (...) una forma fija que representa lo acontecido y supuestamente da sentido a lo que aparece en el presente (...) el pasado también muta, y hay mucho que conocer en él, y es la memoria activa la que tendrá que hacer la exploración, la indagación sobre lo que está detrás de las formas fijas del recuerdo” (1999: 13-14).

En los mismos términos, para que el relato ocurra hay que dar lugar a la expresión, generar espacios de escucha, de confianza para que puedan aflorar las narrativas autobiográficas desde esa “memoria activa”. Para que haya lugar para el decurso de las historias, para deshilar las madejas del pasado que generalmente se encuentran desordenadas o borrosas. El relato se constituye así como un articulador de sentidos, dado que no todas las experiencias de la vida son significadas del mismo modo, así “el pasado pierde ese estatuto de simultaneidad desconcertadora y difusa que tuvo cuando aún no era pasado, y se convierte en algo inteligible, su sentido brota como evidente, la actualidad lo ordena, tornándolo tolerable y útil” (Piña, 1999: 4). Los relatos autobiográficos vinculan episodios y establecen etapas, plantean vínculos y causas, tramas y desenlaces, articulan sucesiones

para que los acontecimientos de la vida cobren sentidos y se actualicen significativamente desde el presente. Y ese presente, es importante considerarlo, es intersubjetivo. Tal como asegura Michael Pollak "la memoria es en parte heredada, no se refiere solamente a la vida física de la persona. La memoria también sufre fluctuaciones que están en función del momento en que resulta articulada, en que está siendo expresada. Las preocupaciones del momento constituyen un elemento de estructuración de la memoria. Esto es verdad también con relación a la memoria colectiva, aunque ésta sea bastante más organizada" (2006; 37).

Esta construcción de relatos que comienza desde la perspectiva individual, pueden llevarse hacia otras complejidades cuando se configuran a partir de las interacciones entre varios sujetos, a partir del ejercicio del diálogo, donde la memoria se vuelve un ejercicio de comunicación, como un ejercicio de interpelación, con otro tipo de complejidad. Para conectar con lo ausente desde el presente, para descubrir relaciones críticas entre tiempos y espacios diversos. Dado que "con el trabajo activo de la memoria se puede cambiar el mundo, de hecho el mundo cambia" (Galindo Cáceres, 1999: 15) y desde allí también puede arengarse al futuro. Al encontrar en el trabajo colectivo que la línea que configura el pasado con el presente no es una sola, y que puede modificarse, también nos invita a ver que hay espacios para correr el horizonte que tenemos por delante. Como dice Galindo Cáceres, la dimensión colectiva adquiere una presencia de complejidad emergente, "los procesos de imaginación constructiva se pueden configurar en grupos y entre grupos, las posibilidades se multiplican más aún, además de configurarse la diversidad y la pluralidad como nuevo escenario de la acción social individual y colectiva. La comunicación vuelve a adquirir una gran importancia para poner en contacto todo este florecimiento de lo distinto" (Galindo Cáceres: 16).

Así llegamos a la idea de un museo que pretendía generar una mirada propia sobre la historia de Quilmes y de su gente, y que a la vez pretendía ser un polo de construcción cultural en sentido amplio. Construyendo con los sujetos de la comunidad un pasaje desde la nostalgia hacia la memoria. Entendiendo a la nostalgia como la añoranza sentimental de un pasado que ya no volvería, para convertirla en memoria, en tanto mirada del pasado que provoque sentidos críticos, que proponga re lecturas, nuevas miradas, desde el reconocimiento de los otros, que genere espacio para las voces que fueron calladas u ocultadas. Desde la perspectiva de que la cultura se trabaja todos los días, que es un escenario dinámico y complejo, que la memoria es un ejercicio, una acción que se construye.

Concreción de la muestra permanente

A la vez que íbamos macerando nuestro posicionamiento museológico, mientras lo íbamos discutiendo, cruzando lecturas, charlas y discusiones, fuimos a la vez proyectando el planteo museográfico, para el cual acudimos en principio a revisar críticamente el borrador de la estructura museográfica que mis compañeros en la gestión venían pensando desde antes de que me sumara a trabajar con ellos. El que luego de este trabajo de reflexión colectivo decidimos modificar casi totalmente, sobre todo a partir de discutir sobre la necesidad de que en el recorrido pudiera expresarse una estructura que rompiera y discutiera con la linealidad y progresividad del tiempo histórico moderno.

Ese planteo inicial proponía un recorrido totalmente diferente al que finalmente elegimos para la muestra. Estaba estructurado como un recorrido histórico que partía de un relato cronológico y lineal que se repartía en 4 etapas (ubicadas una en cada una de las salas del museo).

Básicamente el planteo era el siguiente:

Sala 1: Etapa Pre-hispánica. Eras geológicas, evolución de las especies, desarrollo de las primeras sociedades americanas. Instalación de la reducción de los indios Kilme, la vida en la reducción, organización, trabajo, distribución de la tierra.

Sala 2: Desde 1666 hasta Siglo XIX. Pueblo de Quilmes, Vida, tecnología, comodidades, poblamiento, uso de la tierra, fisonomía del ambiente, quiénes habitaban en el espacio, tipo de construcciones.

Sala 3: Fines de Siglo XIX y Siglo XX. La época de los avances vertiginosos. La ciudad de Quilmes, idea de progreso, la llegada del tren, los tranvías, uso del río, afincamiento industrial, modificaciones en la vida cotidiana, crecimiento poblacional. Luchas obreras y feministas, pensamientos y conquistas, ley de voto, el rol de la mujer, el voto femenino. El consumos como modo de vida.

Sala 4: Presente y futuro. Raza, clase, género, representaciones identitarias, discriminación y tolerancia. Transformaciones sociales. La era digital, avances tecnológicos.

En esos bocetos iniciales también había anotaciones que aclaraban que el objetivo general de la muestra apuntaría a relatar las modificaciones ambientales/territoriales operadas por la acción del

hombre desde la época prehispánica hasta la actualidad. También había otros comentarios que referían a que habría que buscar una narrativa que permitiera “desafíos filosóficos a los visitantes”.

Desde esa propuesta inicial, de la que tomamos algunos criterios, fuimos virando, entre las discusiones, las lecturas, investigaciones y los intercambios con los diversos sujetos con los que fuimos hablando, hasta que llegamos a la conceptualización del “espacio público educativo de producción de memoria colectiva”. Y también nos dimos cuenta de que en el contexto de ese espacio era importante seguir marcando la necesidad de la participación de la comunidad, que deberíamos habilitar insistentemente el espacio para que fuese habitado y además subrayar la posibilidad de que dejaran rastros de su visita a partir de intervenciones diversas sobre los relatos, con generar instancias de producción como una primer manera de corrernos del “prohibido tocar”.

También nos dimos cuenta que desde una perspectiva que apuntaba a la construcción de complejidad, el entramado de los espacios deberíamos realizarlo desde una narrativa que evitara la linealidad. Por ello decidimos trabajar los espacios como si fuesen dimensiones que podían articularse entre sí. Como ejes temáticos que se vinculasen a lo largo de la muestra, y que no necesariamente requerirían del seguimiento de un orden cronológico para su interpretación.

Esta propuesta luego resultó fundamental para la realización de las visitas guiadas y las actividades educativas con estudiantes de distintos niveles del sistema formal. Ya que al contar con un guión que no fuera cerrado, sino que abriera sentidos y que permitiera articular dimensiones, habilitó a que también se pudiera abordar de otro modo el espacio, articulando disciplinas, vinculándolo con los espacios curriculares que en las escuelas (sobre todo en secundaria) tienden a estar altamente segmentados.

En esa construcción narrativa propusimos que el museo era una fracción del mundo que había sido y es atravesada por una multiplicidad de historias, y que en ese sentido se definirían 4 dimensiones que permitirían abordar esa multiplicidad, desde donde hacer los cortes de la mirada histórica, las que se expresaron sobre los 4 espacios vinculados [ver págs. 8 a 57 del libro adjunto].

Esas dimensiones serían:

- temporalidad;
- territorialidad;
- socialidad;
- inventiva popular, tecnología y trabajo.

En cada uno de esos espacios, a su vez existían elementos que permitían articular con cada una de las otras dimensiones¹¹², y a las que les sumamos un quinto espacio que apuntaba a incorporar el meta relato del propio espacio del museo como proyecto, también sujeto al paso del tiempo y a las diversas miradas sobre su propia históricas.

Temporalidad

Este espacio tenía como objetivo desarrollar una mirada sobre la producción del tiempo, las diversas construcciones de la temporalidad, la dimensión cultural del tiempo y las diversas subjetividades que genera, para provocar la reflexiones sobre otras experiencias temporales en nuestras vidas cotidianas. Este espacio -dada su ubicación espacial- constituía generalmente la entrada a la muestra, por lo que la instalación pretendía generar una interpelación a los y las visitantes, invitándoles a cambiar a revisar críticamente sus propios tiempos mientras recorrían el museo, a predisponerse a una actitud de reflexión, una interpelación a entrar en lo que llamábamos un “modo museo”.

El objetivo principal de este espacio era poder desnaturalizar la concepción del tiempo único, uno de los principales ejes de la matriz hegemónica de la modernidad. Tal como dice Martín Barbero (1987), para la instalación del proyecto moderno fue clave la ruptura en el sentido del tiempo. Pasando del tiempo cíclico, estacional que tenía eje en las fiestas populares, las que tenían sus particularidades en cada espacio: “la fiesta es lo que renueva su sentido, como si la cotidianeidad lo desgastara y periódicamente la fiesta viniera recargándolo renovando el sentido de pertenencia a la comunidad” (Martín Barbero, 1987: 99).

En cambio, con la modernidad el eje organizador de la temporalidad sería la producción. Un tiempo unificado, universal, centralizado, regido por el reloj, asociado a un modo de saber también centralizado, regulado por los nuevos dispositivos de producción mecanizada, estandarizada. Apoyada en instituciones que reproducen esos sentidos, regulando y unificando las experiencias de la vida cotidiana y por ende la cultura y los modos de ver el mundo, donde la fiesta es transformada en mero espectáculo, ya no para ser vivida sino para ser mirada y consumida durante los tiempos libres.

112 Los contenidos de cada uno de los espacios pueden observarse en el LIBRO DEL MUSEO adjunto, en el que se intenta reproducir cada uno de los espacios tal como se encontraban presentados en el museo. En el siguiente link también puede observarse un registro del día de la reinauguración en diciembre de 2014
<https://museosquilmes.wordpress.com/2014/12/18/fotos-de-la-reapertura-del-museo-historico-regional/>

La transformación de este tipo de tiempo en valor de mercancía instala en el mundo moderno una nueva moral: "perder el tiempo se convierte en pecado grave, en un escándalo espiritual" (1987: 100).

Incluso es la propia industria cultural la que se encarga de ordenar ese tiempo de ocio, ocupándolo con objetos de consumo. Mientras en nuestra sociedad el tiempo productivo, el valorado por el capital, es el tiempo que "corre" y que se mide, el otro, del que está hecha la cotidianidad, es un tiempo repetitivo, que comienza y acaba para recomenzar, un tiempo hecho no de unidades contables, sino de fragmentos. En cuanto tiempo "ocupado", cada texto remite a la secuencia temporal de lo que antecede, desde la oferta de la industria cultural, el tiempo del ocio cubre y "desvela la forma del tiempo del trabajo: la del fragmento y la serie" (1987: 236).

Retomando a Foucault dice que "el poder se articula directamente sobre el tiempo", porque es en él donde se hace más visible el movimiento de unificación que atraviesa la diversidad de lo social. Así, el tiempo de la serie habla el idioma del sistema productivo -estandarizado- pero a su vez se apropia de otros relatos, como los del cuento popular, la canción, o el relato de aventura, aquella serialidad propia de una estética donde el reconocimiento funda una parte importante del placer y es, en consecuencia, norma de valores de los bienes simbólicos.

Esta unicidad según Benjamin (1989), es la que hace posible la "reproductibilidad técnica", aquel "sensorium" o experiencia cultural del público que nace con los consumos masivos. Una estética de la repetición que trabaja sobre la variación de un idéntico "conjugua la discontinuidad del tiempo del relato con la continuidad del tiempo relatado"¹¹³. Según Martín Barbero, la serie y los géneros hacen ahora la mediación entre el tiempo del capital y el tiempo de la cotidianidad.

Toda esta construcción fuertemente asentada por los discursos instalados durante el proyecto moderno fueron los que intentaron ponerse en discusión en los textos y dispositivos comunicacionales de la sala, cuyo atractivo principal era una instalación con tarjetas de doble cara que colgaban del techo y dominaban el centro de la sala, las que fueron construidas a partir de diversas referencias de tiempo para permitir ampliar esos sentidos.

Los textos de las tarjetas contenían las siguientes frases:

- (1)El tic tac del reloj, (2)las campanadas en la torre de la iglesia, (3)el canto del gallo, (4)la alarma del despertador, (5)la campana para entrar a clase, (6)el timbre del recreo, (7)la sirena de la fábrica para entrar a trabajar, (8)el silbato que anuncia la salida del tren, (9)los

113 Calabrese citado en Martín Barbero, 1987: 237.

bocinazos del apuro en la congestión de tránsito, (10)la vida útil de un dispositivo, (11)los llantos del bebé que quiere la teta, (12) el ruido del estómago que marca que es hora de comer, (13)los ladridos de los perros, (14)los truenos que anuncian la tormenta, (15)los 9 meses en la panza de mamá, (16)los minutos que se hacen largos cuando esperamos a quien amamos, (17) cuando sufrimos en la cancha, (18)lo que tardamos en volver a casa, (19)los meses que se hacen cortos cuando estamos a gusto, (20)los segundos que se hacen eternos cuando estamos cansados de trabajar, (21) la caída de una a una de las hojas del almanaque de taco, (22)la paciencia de la semilla para brotar, (23)los tiempos de la cosecha, (24)el color del fruto maduro, (25)la levadura del pan, (26)el fermento de la malta, (27)todos los ciclos de la naturaleza, (28)las estaciones que faltan, (29)los ciclos de la vida, (30)los tiempos de fiestas, (31)los ritos del día, (32)los tiempos para estar...

[ver págs. 10 a 17 del libro adjunto y en el link de la nota al pie¹¹⁴]

En el reversos de cada tarjeta poseían imágenes locales que ampliaban esos sentidos [ver pág. 17 del libro adjunto], y a su vez se acompañaban con una instalación sonora¹¹⁵ que era necesario descubrir, ya que solo se escuchaba claramente si se apoyaba la oreja sobre una falsa ventana, en la que podían oírse esas mismas referencias en una composición sonora grabada por vecinos y personal del museo, propiciando la posibilidad además de sumarle en la escucha una diversidad de voces en cuanto a géneros, edades y modos de hablar y de significar cada una de esas frases.

Rodeando la instalación, repartidos en tres de las paredes de la sala, había tres bloques de texto que reforzaban el sentido de la discusión sobre la dimensión temporal.

Los textos decían:

Nos han enseñado sobre un tiempo único, lineal, infinito.
Que el tiempo es implacable, que no para.
Sin embargo el tiempo es muchos tiempos.
El pasado, el presente y el futuro,
son múltiples dimensiones de una misma cosa.
Nos han enseñado que un minuto son 60 segundos,
que 60 minutos una hora, que 24 horas un día,

114 Se puede ver en <http://museosquilmes.wordpress.com/tiempo/> donde también puede escucharse el audio que acompañaba la instalación.

115 Idem.

que 30 días un mes, que 12 meses, un año.
Pero no todas las culturas
han medido su tiempo de esta manera.
Mucho antes, el recorrido de este a oeste del sol
y de la luna, así como los ciclos de las estaciones,
de primavera a verano, de verano a otoño,
de otoño a invierno, de invierno otras vez a primavera, y así
los ciclos de la vida, de nuestras vidas,
y las vidas de nuestros ancestros y de nuestros hijos
marcaron los tiempos

Tiempos de todos, tiempo para todos.
Este espacio del museo es un tiempo otro,
un tiempo sin tiempo, un recorrido que nos permite suspender
por un momento la carrera del reloj,
para animarnos a vivir de otro modo.
Un espacio donde lo que más importan
son las voces, los relatos, los recuerdos y los sueños.
Un lugar donde se puedan construir otras gramáticas,
otros modos de enunciar el tiempo histórico,
que nos permitan pensar e imaginar
otras historias y otros futuros.

Queremos invitarles a discutir
las percepciones del tiempo,
a observar como corren nuestros días,
y ver cómo era/es en otras culturas, en otras épocas.
Queremos preguntarnos
quiénes son los dueños del tiempo.
¿Todos tenemos el mismo acceso al tiempo?
Queremos encontrar nuestro tiempo,
detenernos a respirar, encontrar los momentos, reconocer los tiempos del otro.
Todas percepciones del tiempo.
Miradas, como las que podemos tener sobre el pasado.

Que lejos de ser estático,
está siempre actualizado por el presente.
Como las nociones sobre el futuro
que todos los días se hacen viejas y obsoletas
por las imaginaciones de los nuevos días

La propuesta se complementaba con un dispositivo de participación [ver pág. 13 del libro adjunto] específico que le pregunta a los visitantes cuáles eran sus referencias de tiempo y los invitaba a dejarlas por escrito en unos papeles con forma circular que se encontraban al alcance de los visitantes junto con lápices para que pudieran escribir. Buscando así la participación y producción de nuevos aportes, con la finalidad de que periódicamente sean sistematizados e integrados en el soporte de la instalación de las tarjetas colgantes y a los audios de la composición sonora.

Territorialidad

En este espacio [ver pags. 18 a 23 del libro adjunto] se desarrollaban cuatro relatos que recuperaban los diversos modos de habitar el espacio, los modos en que los hombres y mujeres fueron interviniendo el terreno y su entorno natural (poniendo énfasis en el desarrollo urbano), el espacio habitado, el espacio representado, el espacio recorrido; una mirada sobre los diversos modos de desplazamiento por el espacio (con énfasis en el desarrollo del transporte público), una mirada sobre cómo los espacios son apropiados y nombrados; y una mirada sobre los modos de dominar la noche (con énfasis sobre el alumbrado público).

En este sentido desde el posicionamiento de comunicación/educación nos interesaba interpelar a los visitantes a pensar los modos en los que las transformaciones producidas en el territorio, incluso las que ellos mismos producen, provocan transformaciones en sus relaciones, en sus modos de circular, en definitiva en sus culturas y por ende en sus cuerpos y subjetividades. En este sentido María Cristina Mata dice que “la concentración de población en grandes ciudades, las modificaciones de la vida familiar a causa del trabajo asalariado fuera del hogar, las rutinas impuestas por el ritmo de las fábricas son elementos tan significativos como los propios medios para comprender las nuevas modalidades que asume la socialización de los individuos en una sociedad de masas” (Mata, 1985: 8).

En esta dimensión aparecía con claridad otro de los aspectos que nos interesaba discutir y resaltar en el relato museográfico: el que tiene que ver con las desigualdades.

En la dimensión territorial se expresan con densidad las profundas desigualdades sobre la capacidad de los diferentes sujetos sociales para la apropiación de los recursos materiales, y a partir de esa primera desigualdad se configuran las diferencias en la capacidad de apropiación de los bienes culturales, ya que las distancias materiales van obstaculizando los accesos a diversos espacios comenzando a trazar barreras simbólicas, pero también concretas. Como dice Mata “la apropiación desigual de los bienes culturales no es, en nuestras realidades, un dato nuevo. Desde las posibilidades de acceso a la educación y al disfrute de ciertos productos artísticos, a las posibilidades de vivir en condiciones habitacionales dignas y a poder disponer de tiempo libre, el terreno del consumo ha sido, tanto como el terreno de la producción, terreno de distinción y exclusión social” (Mata: 14). Provocar reflexiones críticas sobre estas cuestiones era muy importante para la propuesta que generamos.

En cuanto a lo expuesto en esta sala, la muestra se componía de cuatro relatos:

- Una infografía [ver pags. 20 y 21 del libro adjunto] que mostraba simbólicamente el corte del terreno del partido de Quilmes en una serie de períodos históricos, el primer reparto de tierras y quiénes fueron sus propietarios, la instalación de la Reducción de los Kilme, el trazado del pueblo de Quilmes, la llegada del ferrocarril, el proceso de industrialización durante el peronismo, el inicio de la propiedad horizontal en los '60, y la configuración actual.
- Una serie de luminarias antiguas que colgadas del techo de la sala acompañaban un relato sobre el alumbrado público:

Desde el principio de los tiempos el hombre buscó la manera de reemplazar al sol para escaparle a la noche y sus peligros.

Primero las noches sin luna fueron templadas a través del fuego.

Luego alumbrada con dispositivos más complejos, lámparas y faroles de vela o combustible y por fin lámparas eléctricas.

La primer medida para el alumbrado público se registra por parte de la Municipalidad en septiembre de 1858, cuando se ordena que cada comerciante tiene la obligación de colocar en el frente de su local “un farol por las noches, excepto las de luna”.

Por ese entonces los faroles eran alimentados con velas de cebo.

Hacia 1870 se incorporan los faroles a kerosene y para 1873 se inaugura un servicio de alumbrado público con 60 faroles de combustible.

En 1898 fue el gran cambio, cuando en el centro de la ciudad se incorporó la iluminación eléctrica.

Se comenzó por la instalación de luminarias en la plaza principal, y luego se extendió el tendido por la calle Rivadavia, ubicando un farol por cuadra en el centro, y un farol cada dos cuadras en las calles aledañas.

En 1961 se incorporó la iluminación de mercurio cuyo primer farol se ubicó en la esquina de Rivadavia y Mitre. Desde hace un tiempo esas columnas de alumbrado se han renovado con lámparas de menor consumo.

- Un relato sobre los caminos, los diversos modos de traslado y el desarrollo del transporte público, acompañado por un archivo fotográfico y el siguiente texto:

El antecedente originario de transporte masivo de personas lo protagonizaron los Kilme quienes fueron obligados a marchar a pie por 1200 kilómetros desde los valles Calchaquíes hasta este territorio.

El primer transporte público fue un servicio de diligencias que corrían por el denominado "Camino Real", o el "Camino de La Media Luna" que seguía la forma de la costa del río. Por esos senderos de arena y tierra circulaban caballo, diligencias, y carretas (tiradas por caballos o bueyes dependiendo del peso de la carga).

Hacia fines de 1800 se empiezan a desarrollar tendidos de vías, con las que llegará mucho del desarrollo para la región, a través del traslado de productos regionales y la llegada de materias primas que posibilita la instalación de fábricas aprovechando la cercanía con Buenos Aires. Las fábricas y el tren también traerían mucha población a la zona.

En 1871 se instala el primer servicio de tranvía al Río administrado por Balti y Cía.

En 1872 llega el tren por primera vez a Quilmes.

El tendido de vías unía la ciudad con Buenos Aires. Era una sola vía sobre tierra, sin piedra que se volvía inestable cada vez que llovía. En 1873 se logró comunicar el tendido con la localidad de Ensenada.

En 1878 Félix Bernal pudo comenzar a tomar el tren a Buenos Aires cerca de su casa.

Como lo usaba a diario, realizó gestiones ante la compañía de trenes y donó una fracción de terreno de su propiedad. Donde luego de un año se instaló la estación

Bernal, que por extensión fue el nombre de todo el paraje.

A partir de 1887 se incorporó una segunda vía al trazado, lo que le permitió una mayor flexibilidad de los recorridos.

A partir de una autorización municipal comenzó a funcionar en 1873 un servicio de tranvías tirados por caballos entre la estación de trenes y la ribera del río. Pertenece a la Cía. de Melville Sewell Bagley y Younger.

En 1904 se inauguró el servicio de Tranway eléctrico de Buenos Aires a Quilmes. Se inauguró como transporte de cargas pero pronto incorporó pasajeros y sería el antecedente de las líneas de transporte público colectivo. El tranway eléctrico de Buenos Aires a Quilmes sería reconocido como "el 22" que funcionaría hasta 1962 cuando fue reemplazado por una línea de colectivos.

En ese momento también aparecieron otras líneas como "el 1" a Berazategui, "el 7", que luego sería reemplazado por el 580, uniendo el hospital, la cancha de Quilmes y el cementerio; "el 8", hoy 98, Expreso Quilmes SA que une a Quilmes con Plaza Miserere en el barrio de Once, y otro ramal que une Berazategui pasando por Quilmes hasta Once; "el 225", hoy 85, Sociedad Anónima Expreso Sudoeste SAES que une a Quilmes con Ciudadela; y "el 6", que luego sería el 324 que unía Don Bosco con Quilmes.

- Una reproducción del primer trazado del pueblo de Quilmes en el que se podía revisar quiénes eran los dueños de la tierra y de qué modo fueron repartidos los lotes. Allí era notable como algunos nombres se repetían sucesivamente en muchísimos terrenos. Y también se acompañaba con una serie de carteles para abordar la idea de como los territorios son nombrado, revisando la dimensión política y cultural de esas denominaciones, historizando sus contextos de imposición y sus significados.

Esta sala también contaba con un dispositivo que acompañaba el relato de los modos de nombrar el territorio en el que se pregunta: "Si tuvieses la posibilidad de elegir, ¿qué nombre le pondrías a la calle donde vivís?, ¿por qué elegís ese nombre?" [ver en pág. 19 del libro adjunto]. Estaba presentado en un trozo de papel armado con la estética de los carteles que indican los nombre de las calles en las esquinas de la ciudad.

Socialidad

En este espacio [ver pags. 24 a 31 del libro adjunto] nos propusimos generar una recorrida por los modos de construir la historia y una pregunta crítica sobre quiénes fueron generalmente considerados sus protagonistas, acompañado de un dispositivo que se componía a modo de instalación en relación con una serie de objetos [ver pág. 24 del libro adjunto]. Consistía en un plano inclinado blanco sobre el que se proyectaban las entrevistas que realizábamos a los vecinos¹¹⁶ [ver pág. 28 del libro adjunto], sobre el que se apoyaban dos bustos sobre un plano gris, uno del Almirante Brown y otro del Comandante Espora, y por detrás de ellos un mural con una gigantografía que reproducía una foto de los años '80 de la peatonal Rivadavia (el centro comercial de Quilmes) repleto de gente caminando en diversas direcciones.

Ese dispositivo siempre nos resultaba un disparador de discusiones muy interesante y era una manera de mostrar de manera material nuestra perspectiva de museo. Nos permitía hablar de la LA Historia, que representábamos en Brown y Espora, como aquellos calificados como héroes, quienes eran dignos de bustos en las plazas, los gestores de la historia dominante, los vencedores. Y podíamos hablar sobre que generalmente ellos no habían actuado solos, sino que por ejemplo en el caso de Brown y Espora, eran dos oficiales que habían comandado grupos armados compuestos por miles de sujetos que habían resultado anónimos para la historia. Así lo ejemplificábamos en el dispositivo con la personas que caminaban en la peatonal, los que estaban por detrás de los bustos, como aquellos anónimos de a pie, de los que generalmente poco sabíamos, y a los que la historia hegemónica pocas veces había hecho lugar. Y luego mostrábamos a los sujetos de nuestras entrevistas, a quienes nosotros hacíamos hablar como parte del relato del museo, donde había lugar para las historias cotidianas, y desde allí les invitábamos a animarse a que nos contaran sobre sus vidas, sobre sus historias. Y muchas veces de esos recorridos y esas conversaciones, si se animaban les invitábamos a quedarse un rato más al finalizar la visita, para hacerles una entrevista para sumar al relato de la muestra.

A un costado del dispositivo con el que discutíamos la historia, colocamos otra instalación [ver pág. 30 del libro adjunto], esta vez compuesta por una serie de armas (unos cañones de antigua data, una colección de sables y fusiles del Siglo XIX, y un par de revólveres) que acompañamos con un texto que hablaba del conflicto, desde su mirada más evidente en las armas, en las guerras, pero luego para hablar desde una mirada más amplia del conflicto como elemento de la vida, y desde ese lugar hablar

¹¹⁶ Los fragmentos de las entrevistas que mostrábamos en ese espacio pueden verse en <http://museosquilmes.wordpress.com/entrevistas/>

del conflicto como dinamizador de procesos sociales y culturales, sobre las vinculaciones humanas, las organizaciones y los entramados que fueron constituyendo nuestras comunidades.

El texto que allí podía leerse decía:

La sociedad de Quilmes surgió de un conflicto, a raíz del destierro de una población que fue trasladada como prisioneros de guerra. De ese primer dolor surgimos, de ese primer desencuentro.

Aunque el conflicto, el desentendimiento, la disputa no son nuestra exclusividad sino que nuestro continente todo surge de un conflicto similar, y mucho de la historia humana se puede pensar de esos cruces.

La noción de diversidad cultural y de las pugnas son parte del cotidiano. Pero eso no implica necesariamente la violencia.

La violencia asociada al conflicto es una noción que heredamos a partir de la infinidad de guerras y conflictos armados que hemos experimentado como pueblo y como sociedad como parte del mundo.

Vivimos un profundo cambio de época. Éste es un mundo descentrado, horizontal y ambivalente que entra en conflicto radical con la imagen del mundo que diseñó la razón: vertical, uniforme y centralizado.

Desde esa mirada consensualista el conflicto es nocivo. Sin embargo, la disputa no paraliza el intercambio, por el contrario muchas veces lo intensifica, ya que lleva a las culturas "enfrentadas" a exponerse y explicitar sus manifestaciones. En las resistencias se activan creativamente.

Poner en historia los términos en que se formulan los debates es ya una forma de acceso a los combates, a los conflictos y luchas que atraviesan los discursos y las cosas.

Y esto también lo podemos pensar en nuestras casas. Ámbito de conflictos y de fuertes tensiones, la cotidianidad familiar es al mismo tiempo uno de los pocos lugares donde los individuos se confrontan como personas y donde encuentran alguna posibilidad de manifestar sus ansias y frustraciones.

En el mismo espacio también dos infografías de línea de tiempo sobre las paredes:

- una relatada el proceso de instalación de la denominada "Reducción de la Exaltación de la Cruz de los indios Quilmes" y como fueron confinados hasta su extinción por decreto [ver pág. 25 del libro adjunto]; la que se acompañaba con el siguiente texto:

En 1666 los KILME fueron instalados por la fuerza en estas tierras, su población se fue desgranando por diversos motivos (mayormente enfermedades) pero la causa que determinó su suerte fue un decreto de 1812.

En la Gaceta Ministerial aparece el decreto declarando a Quilmes "pueblo libre". Implica la extinción de la Reducción y el inmediato reparto de sus tierras.

En ese momento el decreto sentenció el fin de su linaje, nosotros tenemos la responsabilidad de reponer su memoria, reconociéndolos entre nosotros, buscando a su descendencia, recuperando su historia.

- y otra gráfica que mostraba una curva sobre el desarrollo demográfico y poblacional de Quilmes y su región a lo largo de los años, con datos numéricos y algunos detalles [ver pags. 26 y 27 del libro adjunto]. Las que a su vez estaban acompañadas por el siguiente texto descriptivo que contextualizaba en articulación entre las dimensiones de la territorialidad y la socialidad:

La región donde ahora se asienta Quilmes, fue inicialmente una división territorial muy amplia, denominada el Pago de la Magdalena en la que vivían unos pocos aventureros al sur del Riachuelo.

Con la instalación de la Reducción, este dominio se transformó en un "curato": organización política económica que se fundaba alrededor de una parroquia y de su cura como eje de una pequeña comunidad de hacendados.

El curato de Quilmes fue creado alrededor de 1780 y se sostuvo hasta 1852. Sus límites eran desde el Río de la Plata, el arroyo El Gato desde su nacimiento cerca del camino a Chascomús hasta su desembocadura en el Río de La Plata, y otra línea imaginaria que se trazaba desde El Riachuelo hasta el deslinde de San Vicente y Cañuelas.

El Estado Nación irá conformándose y se intensifican las subdivisiones del territorio.

En 1866 se separa el Pueblo de la Paz (hoy Lomas de Zamora), en 1869 se autonomiza lo que hoy conocemos como Almirante Brown, en 1895 se desprende Florencio Varela, y en 1960 lo hace Berazategui.

La instalación del tren será otro generador de instalación de nuevas localidades, así a la costa de sus vías aparecerán nuevas estaciones alrededor de las que se constituirán localidades (como Bernal o Don Bosco) que se irán poblando con la llegada de

migrantes en busca de oportunidades para ellos y sus familias.

Sobre otra de las paredes [ver pags. 30 y 31 del libro adjunto], una serie de elementos, como un transmisor, un par de radios antiguas, un viejo televisor de los años '60, teléfonos de distintas épocas (de los de disco de "Entel", y un fax), y una serie de tocadiscos acompañados por una instalación con discos de vinilo que colgaban del techo como flotando y en la pared una composición con algunas tapas, entre las que había un disco de Bach, uno de Gardel, otro de Sui Generis, y otro de Leonardo Favio. Los que se acompañaban con un texto que proponía una mirada sobre el rol de la comunicación y la cultura como conformadores de lazos sociales:

Los medios de comunicación son mucho más que aparatos. Son dispositivos que favorecen la comunicación, pero un tipo específico de comunicación.

Los hay con los que se puede sólo leer (medios gráficos masivos), y hay de los que se puede leer y escribir (las cartas), hay cartas que viajan en sobres de papel, otras que debieron atravesar océanos para llevar noticias, otras corrieron por cables de telégrafo, luego viajó la voz por esos cables (teléfono), otras voces fueron convertidas en ondas de radio que llegaron hasta donde pudieron (radios).

Luego por las mismas ondas viajaron las imágenes de televisión, a las que más tarde se sumaron todas estas formas vía satélite, o más cerca fibra óptica para la internet, la telefonía celular y toda la variedad de nuevos medios digitales.

Pero no son los únicos medios, hay muchos otros más simples y cotidianos como el uso de las palabras, de la voz, del cara a cara, los gestos, los guiños, los abrazos, el arte, el trabajo, todos modos de producir cultura.

El principal objetivo de este espacio era interpelar a la construcción de memoria colectiva a partir de relatos, a partir de los dispositivos para recuperar una mirada propia, local y a la vez latinoamericana, que permitiera revalorar los puntos de vista de las culturas populares. Como dice Alcira Argumedo, "el pensar *desde* América Latina requiere un instrumental teórico-conceptual que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, las gestas, la literatura, el ensayo, las formas de conocimiento y las mentalidades populares; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episodios de dignidad; los saberes que están a la orilla de la ciencia" (Argumedo, 1996: 136).

La posibilidad de construir un pensamiento crítico dirigido a cuestionar los límites y omisiones del proyecto de la modernidad; a resaltar los aspectos silenciados de la historia y del presente, donde se encuentran los valores fundantes de las propuestas alternativas frente a la modernización que intento estandarizar y unificar los patrones culturales propios.

Buscar la construcción de la historia y el futuro desde un sujeto colectivo, compuesto por múltiples fragmentos sociales, desde expresiones particulares, diversas, que buscara recuperar la densidad y el relieve de nuestra cultura popular. Según Argumedo "en América Latina, el punto de vista popular recupera los relatos de las alteridades excluidas por las corrientes eurocéntricas. Impone el reconocimiento del *otro* históricamente menospreciado, de los significados y tradiciones que alimentan la "visión de los vencidos", "la otra cara de la conquista" (Argumedo: 135). Construir memoria buscando esos anclajes, recuperando los emergentes de esas experiencias vitales, de las expresiones culturales de un sujeto cultural heterogéneo, que encuentra su unidad "en una historia común de resistencias y desgarramientos, de sueños de dignidad y autonomía" (Argumedo: 136).

Estos dispositivos implicaban reubicar el lugar de lo popular al asumirlo como parte de la memoria constituyente del proceso histórico. Resituar a los sujetos populares, esos sujetos *otros*, que fueron largamente negados por la historia, relegándolos al anonimato, sin reconocerles su rol como parte de esa historia. Descentrando el objeto de la historia, recuperando para el campo popular el espacio de la vida cotidiana como constructora de los grandes cambios.

Desde ese posicionamiento fue que se decidió el desarrollo del dispositivo que dominaba la escena de la sala, el que colocaba tres planos: el fondo con la imagen de la peatonal de Quilmes repleta de gente; el medio con los bustos de Brown y Espora; y por delante y más abajo, en un plano inclinado las proyecciones en videos de los relatos producidos desde el museo, con recuerdos de vida, fragmentos de historias familiares, sobre el lugar donde vivieron, donde trabajaron, sobre sus percepciones de los cambios según sus experiencias, entre otros. Y desde el que se interpela a los visitantes a participar aportando sus relatos.

En articulación con los textos ubicados en las paredes que proponían discusiones sobre el conflicto y la comunicación. Este es otro de los posicionamientos sobre los que interesaba sentar postura desde el aporte del campo comunicación/educación. En función de desnaturalizar la mirada consensualista de la cultura propuesta desde la matriz hegemónica. En ese sentido, el concepto de "hegemonía" producido por Antonio Gramsci ocupa el eje de la posición, haciendo posible pensar el proceso de dominación social ya no como imposición desde "un exterior sin sujetos", sino como un

proceso en el que una clase hegemoniza en la medida en que representa intereses que también reconocen como suyos las clases subalternas. Considerando que no hay hegemonía de ahora y para siempre, sino que como todo proceso dialéctico, se reconfigura permanentemente en un proceso vivido, experimentado, "hecho no sólo de fuerza sino también de sentido, de apropiación del sentido por el poder, de seducción y de complicidad" (Gramsci, 1977).

Gramsci liga cultura popular a subalternidad pero no de modo lineal. Puesto que el significado de esa inserción dice que esa cultura es inorgánica, fragmentaria, degradada, pero también que esa cultura tiene una "particular tenacidad, una espontánea capacidad de adherirse a las condiciones materiales de la vida y sus cambios, y a veces un valor político progresista, de transformación" (Gramsci, 1977).

Siguiendo a Gramsci, el valor de lo popular no reside en su autenticidad o belleza, sino en su representatividad sociocultural. En su capacidad de materializar y de expresar el modo de vivir y pensar de los grupos subalternos. Las maneras como sobreviven y las estratagemas a través de las cuales filtran y reorganizan lo que viene de la cultura hegemónica, y lo integran y funden con lo que viene de su memoria histórica. Esa es la capacidad de resistencia de las clases subalternas, la que puede impulsar transformaciones sociales, políticas o culturales.

Mirar lo popular desde la óptica gramsciana nos hace prestar atención a sus particularidades. A comprender que no toda apropiación de lo hegemónico por parte de los sectores subalternos significa sumisión, del mismo modo que no todas las oposiciones significan resistencias por sí mismas. Sirve a su vez para entender que no todo lo que viene "de arriba" son valores de la clase dominante, ya que desde allí también "bajan" valores que responden a otras lógicas que no son las de la dominación.

Desde esta mirada, la trama se hace más densa y la cultura puede leerse de maneras donde hay lugar para las contradicciones y peculiaridades propias de polos de identificación diversos y en constante puja.

Dentro de esta misma mirada resulta productiva la construcción de cultura de Raymond Williams, quien analiza los procesos constitutivos (y por tanto transformadores) de lo social a partir de la representación de tres "estratos": lo arcaico, lo residual y lo emergente¹¹⁷, que se mantienen en tensión dialéctica permanente (Williams, 2001).

117 Williams, 2001: 144.

“Arcaico” es lo que sobrevive del pasado pero en cuanto pasado, objeto únicamente de estudio o de recuerdo. Lo “residual” es “lo que formado en el pasado se halla todavía hoy dentro del proceso cultural (...) como efectivo elemento del presente” (Williams, 2001). Es el estrato que articula, y resulta fundamental, ya que lo residual no es uniforme, sino que implica dos tipos de elementos: los que han sido incorporados a la cultura dominante o recuperados por ella, y los que constituyen una reserva de oposición, de impugnación a lo dominante, los que representan alternativas. La tercera capa es lo “emergente”, lo nuevo, los procesos de innovación en las prácticas y los significados. En ésta lo fundamental es no olvidar que no por ser nuevo es un todo alternativo ni todo funcional a la cultura dominante. La tensión entre arcaico y residual representa una dialéctica del pasado-presente. La complejidad que conforma lo residual, la trama en él de lo que empuja desde “atrás” y lo que frena, de lo que trabaja por la dominación y lo que resistiéndola se articula secretamente con lo emergente, nos proporciona una posición metodológica potente para mirar los procesos culturales de manera compleja, desde una visión del conflicto, de las tensiones que conllevan las luchas por la hegemonía.

Considerando el proceso de restitución de lo público que en ese momento se estaba experimentando en Argentina y en varios países de la región latinoamericana, aparecía como pertinente una nueva valoración de la cultura popular, desde su dimensión profundamente política. El reconocimiento desde el Estado de aquellos sectores sociales históricamente relegados o segregados, habilitaba a la posibilidad de nuevo procesos de empoderamiento, a reforzar las subjetivaciones de sus identificaciones, a partir justamente del reconocimiento de la disidencia en el campo social y cultural. Tal como dice Martín Barbero, “algo radicalmente distinto se produce cuando lo cultural señala la percepción de dimensiones inéditas del conflicto social, desde la formación de nuevos sujetos —regionales, religiosos, sexuales, generacionales— y formas nuevas de rebeldía y resistencia” (1987: 288-289).

Pensar esta dimensión desde comunicación/educación nos permitía la reconceptualización de la cultura de una manera compleja. Descolonizando la mirada, recuperando el “hedor” de lo popular, en términos de Kusch, haciendo lugar a ese otro al que llamamos pueblo. Desde la consideración de la rugosidad y densidad que otorga a la cultura esa otra experiencia cultural que es la popular, en su existencia múltiple y activa, no sólo en su memoria del pasado, sino en su conflictividad y creatividad actual.

Inventiva popular, tecnología y trabajo

En este espacio [ver pags. 32 a 39 del libro adjunto] nos propusimos ofrecer una mirada sobre los oficios populares, sobre el rol de las mujeres en el trabajo; una reconstrucción de los oficios industriales y los principales polos fabriles de la región; la creación de los barrios obreros y la constitución de su cultura. A partir de esta dimensión nos proponíamos dar un lugar propio, a modo de reconocimiento, de reparación histórica, a cada uno y una de quienes lucharon por salir adelante empujando al desarrollo de la región. Destacando la capacidad de inventiva popular para resolver creativamente los problemas, generando acciones colectivas, luchando por la conquista y el sostenimiento de los derechos individuales, colectivos y sociales.

En este sentido retomamos el trabajo de Edward P. Thompson, para quien no es posible una historia de la clase obrera sin que ella asuma la memoria y la experiencia popular, y no sólo a modo de antecedente en el tiempo, sino de constituyente del movimiento obrero en sí mismo. Esta propuesta implica para Thompson, repensar los conceptos básicos de clase, pueblo y cultura. Según su posición, una clase social es un "modo de experimentar la existencia social" y no un recorte matemático en la relación a los medios de producción. "La clase aparece cuando algunos hombres, como resultado de experiencias comunes (heredadas o compartidas) sienten y articulan la identidad de sus intereses entre ellos y contra otros hombres cuyos intereses son diferentes (y corrientemente opuestos) a los suyos" (Thompson, 2002: 8). Clase es una categoría histórica más que económica. Y decir eso significa romper tanto con el modelo estático marxista que deriva las clases, su posición y hasta su conciencia, mecánicamente de su lugar en las relaciones de producción, como con el modelo de una sociología funcionalista que reduce las clases a una estratificación cuantitativa en términos de salarios, de tipos de trabajo o niveles de educación. "Las clases no existen como entidades separadas que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados, experimentan la explotación, identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase" (Thompson, 1981: 212).

Thompson replantea las relaciones pueblo/clase al descubrir en los motines preindustriales un sentido político olvidado tal vez invisibilizado. La dimensión política del motín no es legible en las acciones, sino que puede entenderse observando a la cultura de la que forma parte: una cultura popular. Si en lugar de juzgar, desde una noción dogmática de lo político, los modos de lucha de la plebe, se inscriben esos modos en los antagonismos que expresa y dialectiza su cultura,

descubriremos que es desde "el campo de fuerzas de la clase" desde donde reciben su sentido, donde toman coherencia política las diferentes prácticas: desde los motines hasta las burlas, el carnaval, el recurso al desorden, las blasfemias e injurias, las canciones obscenas y hasta los relatos de terror (Thompson, 2002).

Como también dice Martín Barbero, "hay en muchas de las prácticas y los ritos populares, invisible arsenal para quien desde una noción estrecha de lo político se empeña en politizar la cultura desconociendo la carga política que esconden no pocas de las prácticas y las expresiones culturales del pueblo" (Op. Cit.: 98).

Recuperando estas dimensiones en el sentido cultural gramsciano, en la percepción popular el espacio doméstico no se agota en las tareas de la reproducción de la fuerza de trabajo. El espacio doméstico representa un mínimo de libertad y de capacidad de decisión y acción. Del mismo, no toda forma de consumo es apropiación de los valores hegemónicos. El consumo también puede hablar las justas aspiraciones a una vida más digna por parte de los sectores populares. De allí la importancia de no reproducir, y de desnaturalizar juicios de valor reduccionistas que no permitan revisar en profundidad la trama de las acciones de los sujetos de la cultura popular.

A partir de esta lectura, en este espacio/dimensión del museo nos propusimos instalar varios relatos que interpelaran a pensar en el sentido productivo de los sectores populares, en tanto aportes a la economía de la región, pero también a su cultura. El primero de los textos del espacio decía:

En esta tierra de luchadores, muchas cosas sucedieron, muchas cosas se transformaron, y hasta se inventaron muchas palabras para ponerle nombre a esas transformaciones. La mayoría de esos cambios ocurrieron gracias a ideas prácticas de gente común, genios cotidianos.

Hombres y mujeres de trabajo que pusieron la fuerza de sus brazos, muchas horas de esfuerzo, para lograr su comida, un hogar y el desarrollo de su pueblo.

En ese mismo espacio, continuábamos con una revisión histórica de los oficios industriales de la región el que acompañábamos con algunos elementos relacionados que formaban parte del acervo del museo (ladrillos de barro, botellas de grey -barro- y de vidrio de las cervecerías), acompañado de una docena de fotos el siguiente texto:

El emplazamiento de los primeros espacios urbanos dio lugar a uno de los primeros

oficios industriales: los hornos de ladrillo, como el que instaló el señor Cairo a mediados de 1800.

La ubicación de los hornos siempre tenía que ver con la calidad de la tierra que se extraía como materia prima fundamental.

En los pisaderos los caballos "matungos" daban vueltas alrededor de un poste para mezclar los materiales y generar el adobe.

En los playones se "cortaban" los ladrillos y de los dejaba secar al sol. Luego se los apilaba en estructuras parecidas a pirámides donde una vez listos, y con el viento del lado correcto, se armaban enormes fogatas con sus características humaredas que transformarían el adobe en resistentes ladrillos.

Dependiendo de la zona, los materiales usados, y principalmente de la pericia y oficio del hornero, algunos serían de un rojo intenso, otros marrones, otros veteados.

Los primeros ladrillos eran enormes y pesados y por ello las estructuras edilicias también lo eran.

Con el tiempo, los avances técnicos y la especulación comercial el tamaño de los ladrillos se reduciría en función de la racionalización de materiales y de los cálculos estructurales.

Así a su vez, se fueron reemplazando con otros materiales como los ladrillos de cerámico, que requerían de otros ingredientes que no se consiguen en la zona y de otras tecnologías de cocción menos artesanales, que fueron de alguna manera decretando el cierre de este oficio que fue el sustento de muchas familias de la región.

Dentro de las malterías y destilerías, el primer referente lo plantó en 1886 la destilería de granos de alcohol en "Las Conchitas" (hoy Hudson) denominada "Destilería Franco-argentina" (luego conocida como Maltería Hudson, hoy abandonada).

En 1888 la compañía de Otto Bemberg funda la Brasserie Argentina en lo que luego sería la planta de la cervecería "Quilmes". Se ubican en un predio de quintas repleto de frutales.

La ubicación de la planta es pensada estratégicamente por la pureza del agua extraída de las napas, la cercanía con el ferrocarril -que pronto instaló vías que ingresaban a la planta-, y la corta distancia con Buenos Aires que el tren propiciaba.

En 1909 instala la planta de Cristalerías Rigolleau en lo que hoy es el partido de Berazategui. Fue la primer planta automática de fabricación de botellas de vidrio.

Para 1945 la planta comienza a producir artículos de mesa, como platos, vasos, jarras, copas y ceniceros. En la actualidad además de esos productos se ha agregado la producción de envases de vidrio para alimentos, bebidas, medicamentos y perfumes.

En 1898 la Compañía General de Fósforos, ubicada en Bernal, pone en marcha una de las primeras máquinas de papel del país.

En 1925 las instalaciones pasan a formar parte de La Papelera Argentina, que en 1965 quedaría a cargo de Celulosa Argentina. Hoy ese mismo predio fabril se encuentra en manos de capitales multinacionales y se dedica a la producción de papel higiénico, servilletas, papel para pañales y pañuelos descartables.

En el primer cuarto de Siglo XX se empiezan a desarrollar otra serie de industrias, la mayoría ligadas a las malterías, la producción de vidrios y botellas, el papel, lo textil, entre otras.

En 1933 se inaugura Catya, Rodhia en 1935 y Ducilo en 1936.

En 1934 se creó el complejo textil La Bernalesa SRL que funcionó hasta 1978. Luego ese espacio fue comprado por la empresa Valot SA, quienes utilizan el predio como depósito.

En 1995, la empresa sede uno de los galpones para generar la primer experiencia de los denominados "Club del Trueque", emprendimientos de economía solidaria que empieza a replicarse rápidamente en el conurbano bonaerense y en Capital Federal, y que tras la crisis institucional de 2001 se extenderían a lo largo y ancho del país, y que servirían de sustento a muchísimas familias de la región.

Actualmente el predio sigue perteneciendo a la misma firma, quienes impulsan allí la creación de un consorcio industrial.

En relación con este texto se proponía otro en el que se prestaba especial énfasis a la creación de los barrios obreros con sus particulares improntas en el entramado urbano. Barrios que le darían además identidad y pertenencia a sus habitantes.

Para 1946 Quilmes cuenta con 705 industrias y con ellas también aparecen los barrios obreros y su cultura.

Las industrias se ubican en su mayoría sobre las avenidas 12 de octubre, La Plata, Calchaquí y Camino General Belgrano.

Por ello, esas zonas toman esa particular identidad obrera con barrios construidos durante el plan quinquenal del peronismo y luego con los asentamientos que se

organizan sobre San Francisco Solano, La Florida y Barrio Parque Calchaquí.

Dentro de los objetos exhibidos en esta sala, prestamos especial atención a hacerle lugar también a los oficios populares y dentro de ellos un especial énfasis a los oficios realizados por las mujeres en sus hogares (lo que muchas veces no han sido considerados como trabajo en el estricto sentido de la palabra, en el sentido del trabajo que debe ser retribuido con una paga monetaria). Para todos ellos instalamos una serie de objetos como una cardadora¹¹⁸, una máquina de coser del Siglo XIX, un mortero de madera, una vasija de cerámica, una balanza de platos, diversas herramientas de campo, y unos cepillos de carpintero, ubicados todo a modo de composición en el centro de la sala [ver pág. 39 del libro adjunto], a los que en el caso de la cardadora y la máquina de coser les agregamos sendos textos para potenciar su discurso [ver pág. 35 del libro adjunto]:

En la época en las que los colchones de las camas eran de lana de oveja, cada tanto tiempo aparecía por las casas el colchonero.

Quien se instalaba en algún espacio de la casa, descosía los paños del colchón, le quitaba la lana aplastada y pacientemente la pasaba de ida y vuelta por los dientes de la cardadora para volver a dejarla esponjada.

Con cada visita del colchonero, las camas de la casa volvían a estar blanditas por un buen tiempo y se podría descansar mejor.

Muchas de nuestras madres, abuelas, tías, hermanas, han pasado largas horas sentadas detrás de una máquina de coser como ésta. Mil veces las vimos dándole el primer impulso a la rueda, y luego agachaditas, con la mirada fija sobre la puntada, corriendo pacientemente el género, cosiendo ropas para la familia, o arreglando o confeccionando prendas “para afuera”.

Muchas de ellas así también trabajaron en fábricas textiles, de ropa, de calzado, dándole y dándole, día tras día, para arrimar sustento a la familia.

Como ellas otras mujeres también se dedicaron a planchar “para afuera”, a cuidar enfermos o ayudar en la limpieza de casas.

A pesar del esfuerzo que invertían, durante muchísimo tiempo lo que hacían no fue considerado trabajo. Y a pesar de que llegaran cansadas de una larga jornada, en su hogar debían continuar la faena haciendo todo el trabajo de su propia casa: limpiar,

118 Principal herramienta del colchonero, quien se ocupaba de renovar la lana de los viejos colchones.

lavar, cocinar, atender a sus hijos y marido, e incluso a sus propios padres o suegros. Fueron estas mismas mujeres las que salieron muchas veces a la calle y pelearon con fuerza e inteligencia en pie de igualdad con los hombres para el reconocimiento de los derechos de todos.

Hace muy pocos años que todo este esfuerzo ha sido reconocido mediante regulaciones estatales que les permite jubilarse a las amas de casa, y que contempla al "servicio doméstico" en el régimen de previsión social como cualquier trabajador o trabajadora.

También produjimos un apartado que refería a las luchas por las conquistas de derechos individuales, políticos y sociales [ver pág. 34 del libro adjunto]:

Los derechos de los que disfrutamos todos y todas no son un privilegio, ni han sido regalados, sino que fueron conquistados mediante luchas a través de los años en las que incluso muchos y muchas dejaron sus vidas.

En esas luchas los sectores populares siempre fueron protagonistas, primero peleando por los derechos civiles, luego por los derechos políticos que les permitieran ampliar su participación y organización.

Con la organización aparecerían otras ideas y otros horizontes que les permitieron pelear por conseguir justicia social que tienen que ver no sólo con los derechos individuales, o con los de los trabajadores, sino también con los derechos de sus familias. Para garantizarles acceso a educación, salud, cultura.

En definitiva la dignidad para todos y todas.

Si bien se han conquistado muchos derechos, es necesario remarcar que son logro del esfuerzo colectivo, y que requieren de las luchas cotidianas, para la defensa que impida que se generen retrocesos.

En cuanto a la producción de relatos, en esta sala colocamos tres tipos de dispositivos [ver pags. 36 y 37 del libro adjunto]:

- Una serie de burbujas con preguntas que invitaban a recordar la historia familiar en relación al trabajo, los oficios, los lugares de trabajo, las identidades generadas a partir de esas pertenencias, y una interpelación a pensar cuáles eran sus

“herramientas para la vida”, cuáles sentían que eran sus habilidades. Cada una de esas burbujas estaba acompañada por un bolsillo plástico donde había copias en papel de esas burbujas y lápices para escribir.

- Una pizarra que denominamos como “la máquina del trabajo” que consiste en una superficie magnética en la que están pegados una serie de engranajes con espacio en blanco para que los visitantes allí escriban conceptos relacionados con el mundo del trabajo y que luego los movieran y engranaran en relación, según sus ideas y sus ganas. Este dispositivo era un disparador interesante para trabajar desde el juego en las visitas guiadas. Funcionaba como un dispositivo que de alguna manera era similar a la técnica del “cadáver exquisito” pero que en este caso además conformaba una especie de mapa conceptual, con el que luego se podía animar al debate en las visitas. La “maquina” estaba acompañada por un texto con instrucciones que decía:

Entre todos y todas estamos construyendo la máquina del trabajo.

¿Cuáles te parece que son los engranajes que lo conforman?

1. Mirá los conceptos que ya están escritos, 2. tomá un engranaje, 3. escribí un concepto vinculado al trabajo en su interior, 4. ensamblalo en relación a alguno de los otros engranajes de la máquina.

- Y un último dispositivo en el que aprovechando una antigua máquina de “marcar tarjeta” de las usadas en las fábricas -que fue reparada por un vecino del museo- produjimos unas tarjetas [ver pág. 36 del libro adjunto] en las que les invitábamos a “marcar tarjeta” para registrar su visita y de alguna manera simbólica dar cierre al recorrido de la muestra permanente. A la vez que les pedíamos que cuando volvieran al museo trajeran nuevamente esa tarjeta para tener así un conteo de su presencia en el espacio del museo.

Un espacio para pensar la gestión del Museo

Por fuera de las cuatro dimensiones propuestas, pero dentro del recorrido de la muestra permanente, nos propusimos discutir el museo como un espacio de gestión, susceptible de cambios

que se asocian a los macro procesos históricos. Por ello instalamos en lo que era el antiguo patio de la casona, que ahora se encontraba techado, un quinto espacio para la muestra, el que contaba la historia del propio museo.

Aprovechando la investigación que habíamos hecho para rastrear la historia institucional propusimos una línea del tiempo con una estética que remitía a la de los medios gráficos en distintas épocas históricas [ver pags. 42 a 45 del libro adjunto] en la que relatábamos desde los inicios de la institución en 1935 hasta nuestros días, pasando por los diferentes momentos y circunstancias institucionales que fueron modificando los modos de presentar y disponer el espacio y sus objetos.

A esa línea histórica la presentábamos con un texto que decía:

Museo Histórico Regional Alte Brown
De cómo los vecinos articulan y protagonizan un espacio de recuerdos, construcciones colectivas, movimientos, producción, colecciones, redes e historias

Y luego de todo el relato institucional, cerrábamos con:

Hoy estamos aquí.
Construyendo juntos.
Tu visita completa esta historia.
Vení seguido, trae a tus amigos, familia y vecinos.
¡Los esperamos!

De ese modo podíamos reforzar la idea del espacio en construcción, así como podíamos dar cuenta de que la gestión del museo forma parte de un proceso que también es histórico, que está permeado por los momentos políticos y por las decisiones que tomaron los sujetos que estuvieron a cargo, y que por ello se encuentra sujeto a dinámicas de transformación. Algo que nosotros producimos desde nuestra gestión, y que a su vez luego testimoniamos a partir del cambio de gestión en diciembre de 2015.

Esta línea del tiempo también la mediamos en un material disponible para llevar, armado como un producto gráfico armado sobre 4 pliegos en hoja A4 con la misma información y diseño que se veía en la pared [ver anexo digital].

En ese mismo espacio, también recuperábamos a algunos de los personajes quilmeños que habían sido caracterizados en muchos de los relatos de las entrevistas que hicimos con sujetos de la comunidad, quienes hablaban de los “personajes característicos” del museo. Esto se debía a que dichos personajes eran los protagonistas de la puesta museográfica precedente, dado que las salas estaban organizadas alrededor de esas personalidades destacadas, y por lo que para quienes visitaron el museo con anterioridad, su presencia en el museo se presentaba en los relatos como una demanda específica. Por lo que para retomar en parte esas expectativas, que pedían por la presencia de dichos personajes, nos decidimos a recuperarlos, aunque de otro modo, ya que los pusimos allí pero haciendo otra lectura histórica con una mirada más política.

Primero generamos una gigantografía de cada uno de ellos [ver págs. 46 a 54 del libro adjunto] a partir de retratos realizados por un ilustrador, tratando de ese modo de generar una especie de presencia más humana y a cada una de esas figuras las paramos al lado de una mesa donde se encontraban algunas imágenes y reproducciones de documentos personales, sumados a un relato con algunos puntos significativos de sus biografías, en las que tratábamos de recuperar los sentidos políticos de cada uno de ellos. Inscribiéndolos en su tiempo histórico y ubicándolos en el marco de las luchas en las que cada uno de esos personajes participó, incorporándolos como parte de colectivos sociales, tratando de complejizar sus biografías, agregándoles matices, humanizándolos, revisando críticamente el modo en que eran presentados como sujetos arquetípicos, ejemplares, sin matices y desvinculados de sus tiempos históricos, de sus contextos político, social y cultural. Sacándoles algo del lustre solemne del que estaban cargados, a la vez que tratábamos de mostrar el perfil político que en cada uno de los casos había sido borrado, o al menos diluido en el anterior relato del museo.

Recuperamos las biografías de Guillermo Brown [ver págs. 46 y 47 del libro adjunto]¹¹⁹, quien había sido presentado sólo como un militar, pero al que en el relato destacamos como un migrante que había sufrido persecución política, como un marino mercante que había tomado las armas por su compromiso político, como una persona a la que le gustaban los caballos y plantar y cuidar sus frutales, pero que asumía el compromiso de luchar contra los imperios cada vez que la patria lo necesitaba.

También relatábamos la vida de la poeta Adela García Salaberry [ver págs. 48 y 49 del libro adjunto]¹²⁰, a quien se le había omitido en su biografía su perfil como una de las primeras militantes del socialismo y principalmente como pioneras del feminismo a nivel nacional junto a Julieta Lanteri, en

119 Leer allí el relato completo, que sería muy extenso de compartir en estas páginas.

120 Idem.

vez de eso, solo se la presentaba como una poeta ilustre, pero no se decía que había sido profesora y periodista, que había impulsado diversas acciones para lograr el voto femenino y la igualdad de derechos laborales para las mujeres, que había redactado petitorios y legislaciones para la causa feminista. En el escritorio en el que mostrábamos su relato pusimos también un texto sobre las luchas por el voto femenino, y copias de algunos documentos personales, entre los que se encontraban algunas correspondencias con personalidades políticas y artísticas de la época.

Así como al artista plástico Carlos Morel [ver págs. 50 y 51 del libro adjunto]¹²¹, destacado siempre como uno de los primeros pintores naturalistas del país, y luego se dedicó a retratar escenas populares de calles porteñas y rurales. En los relatos que figuraban se le atribuía que a los 30 años había sufrido una “enfermedad mental”, pero al rastrear en relatos desde otras historiografías nos encontramos con que en esa época el artista se había vinculado al rosismo. A tal punto, que en las reproducciones que se habían mostrado en el museo aparecían en blanco y negro, pero al buscar los originales en archivos, nos encontramos con que esos cuadros estaban plagados del color rojo y que se trataban en su mayoría de escenas de pulperías, guitarreadas y campamentos del federalismo rosista. Perfil político del que no se hablaba en los relatos del museo, y que se escondía al poner sus obras en blanco y negro.

En los relatos de las entrevistas también aparecían muchos recuerdos y demandas acerca de una momia de un niño indígena que formaba parte de la antigua muestra. Esa pieza junto con otras habían formado parte de un préstamo realizado por el Museo Etnográfico Nacional “Juan B. Ambrosetti” al Museo Histórico Regional el 13 de mayo de 1971. En el rastreo documental que hicimos nos encontramos con documentación que refería a este préstamo, el que según esos documentos, se trataba de setenta y cuatro piezas que habían sido “cedidas en préstamo por un año”¹²², pero a pesar de eso nunca había sido devuelta a su origen.

En el rastreo también encontramos algunas cartas de diversas datas provenientes del Museo Ambrosetti que solicitaban la devolución de las piezas. Por ello se decidió una acción de restitución al museo de origen, que implicó el rastreo de cada una de las piezas que figuraban en el expediente de préstamo de 1971, y tras un trabajo de limpieza fueron devueltas a las autoridades del Museo Ambrosetti tras cuarenta y tres años de haber estado retenidas.

121 Idem.

122 Expediente 831,289/971 titulado “Inventario del material en préstamo al Museo Histórico Regional Almirante Brown, Bernal”.

Por lo que en otro de los espacios de esa sala [ver págs. 66 y 67 del libro adjunto], en la que nos ocupábamos de relatar la historia del museo, también describimos todo ese proceso de préstamo, la no devolución de las piezas por cuarenta y tres años, y la acción de reparación realizado en 2014 con las autoridades del museo antropológico. Y a ese espacio remitíamos cada vez que alguien nos preguntaba por la momia, a la vez que aprovechábamos la oportunidad para contarles y discutir acerca del movimiento de restitución de cuerpos humanos (generalmente de indígenas) que se estaba realizando en muchos museos de todo el mundo, revisando un modo de apropiación de personas realizado por los museos en el pasado, lo que resulta discutible desde el punto de vista de los derechos humanos.

En otra mesa del mismo espacio también teníamos una serie de materiales gráficos para llevar, sumado al de la línea del tiempo del museo que ya relatamos, había unos folletos que contaban sobre los espacios del museo y una transcripción del manifiesto y los desafíos [ver anexo], y también una serie de quince postales [ver págs. 58 y 59 del libro adjunto] en las que tomábamos imágenes que podían verse en la instalación de la muestra, así como de algunos momentos de algunas visitas escolares y acciones del museo.

Ritual de Salida

Así como a partir de la lectura del Manifiesto del Museo generábamos una especie de ritual de entrada, y en el mismo sentido en la dimensión de la “temporalidad” invitábamos a los visitantes a entrar en un “modo museo”; nos propusimos generar una acción que marcara una especie de cierre del recorrido por la muestra permanente.

Para ello aprovechamos el que para nosotros era el objeto más interesante de la muestra, una caja de música traída desde Alemania en barco a fines de Siglo XIX que funcionaba a cuerda mediante la manipulación de una manivela y con unos discos perforados [ver págs. 56 y 57 del libro adjunto]. Complementariamente, a esto, conseguimos entrevistar a los nietos de los propietarios originales de la caja, quienes nos relataron la historia del aparato y de su familia¹²³. Relato que pusimos junto con las otras entrevistas en el dispositivo de la dimensión “socialidad”.

En ese ritual de salida le contábamos a los visitantes que la caja de música había viajado dos meses en barco para llegar hasta la casa de sus propietarios, uno de los técnicos encargados de cuidar las instalaciones de cobre de la cervecería Quilmes. Abríamos la máquina y les mostrábamos

123 Ver en <https://museosquilmes.wordpress.com/caja-de-musica/>

los discos perforados y cómo funcionaba el complejo mecanismo con lengüetas que accionaban unos martillos que a su vez golpeaban un xilofón que había por detrás. Por último le dábamos las 10 vueltas necesarias a la manivela para cargar la cuerda, mientras todos ayudaban a contar, y accionábamos la palanca que la ponía a sonar¹²⁴.

Invariablemente, cada vez que la máquina de música se ponía andar generaba algún tipo de emoción o conmoción en las personas que estaban en el espacio, incluso pasaba que otros sujetos que podían estar en el museo, sin estar en la visita guiada, se acercaban a escuchar la música que provenía del aparato. Así como nos permitía también generar una serie de diálogos acerca de los modos de escuchar música en otros tiempos, establecer vínculos con la tecnología, con el entretenimiento, con los modos de reunión alrededor de aparatos técnicos, y sobre el acceso a este tipo de bienes a lo largo de la historia.

Este ritual de salida, era un modo de cerrar la experiencia del museo, una especie de respiro antes de volver a la actividad cotidiana. Una especie de regalo de despedida, una sensación agradable, que permitía quedarse con ganas de volver.

124 En este link <https://youtu.be/IYGVnOrZj58> se puede escuchar la caja de música sonar y se puede apreciar algo de su compleja constitución mecánica.

Capítulo 5

LA GESTIÓN Y SUS AVATARES

Estrategias para el fortalecimiento del proyecto del Museo

Una vez inaugurado el museo y con la permanente llegada de visitantes, comenzamos a percibir que a pesar de la cantidad de transformaciones realizadas en el armado del museo, del cambio en el guión, y las aún más evidentes reformas edilicias, cuando acompañábamos a los visitantes por el recorrido, muchos seguían retomando los sentidos instituidos, los relatos del planteo museológico anterior. Dando cuenta de que si bien comprendían que había sido transformado, esperaban que se sostuviera algo del planteo original, y hasta reclamaban algunos de esos sentidos.

Esto no ocurría con la totalidad de los visitantes, pero sí ocurría sobre todo con aquellos sujetos que eran asiduos visitantes del museo, por ejemplo docentes que acompañaban a sus estudiantes, los historiadores locales, y los trabajadores de planta del museo, entre otros. Quienes daban cuenta de cierta resistencia a los cambios. Por lo que pensando en ellos pero también pensando en el fortalecimiento del proyecto, en aportar contenido para aquellos sujetos que se mostraban como aliados y avalaban la nueva puesta, y sobre todo pensando en la posibilidad de institucionalizar el discurso desarrollado, nos decidimos a encarar una serie de acciones estratégicas para trabajar sobre nuestro desarrollo.

Acciones de formación para el personal de planta

Los primeros sujetos sobre los que tuvimos que trabajar fuertemente fue sobre el personal de planta de la institución, quienes al tener en su mayoría cerca de treinta años de trabajo en el espacio eran quienes más cristalizados tenían los sentidos, asentados en los criterios museológicos de las gestiones anteriores. Con ellos realizamos varias acciones en diversas etapas del desarrollo.

La primer actividad la hicimos una vez definidos los sentidos iniciales, a los que llamamos como los “Desafíos de los museos”. En ese momento preparamos una presentación y convocamos a una jornada de trabajo a todo el personal de planta de la Red de Museos. En esa reunión les contamos sobre las distintas “patas” que estábamos pensando para conducir la gestión del museo en tanto espacio público, espacio educativo, espacio de discusión de lo hegemónico, espacio de gestión cultura y como espacio inspirador. Y a partir de esa primer descripción fuimos discutiendo con ellos, tratando de hacer una lectura crítica y compartiéndoles algunas de las conceptualizaciones que habíamos recuperado del rastreo bibliográfico, sobre todo con el sentido de hacerles comprender que no había un solo modo de “hacer bien” un museo, algo que para muchos de los trabajadores parecía indiscutible.

La segunda acción, también la emprendimos con un formato de jornada con todo el personal de planta de los museos¹²⁵, una vez que la muestra permanente estuvo inaugurada. En esa ocasión realizamos con los y las integrantes del personal una visita guiada, para que pudieran experimentar en primera persona el planteo que proponíamos, invitándoles a que se pusieran en el rol de visitantes. En esa recorrida, una vez más aparecieron planteos que apuntaban a cierta añoranza de lo que antes había en esos espacios, los que fuimos discutiendo apoyados por otros trabajadores que ya íbamos encontrando como aliados en los procesos de trabajo. Luego les propusimos revisar esa experiencia de la visita a partir de una discusión que apuntaba a generar una reflexión sobre “buenas prácticas para acompañar a los visitantes de los museos” la que acompañamos con una presentación a partir de una presentación en *prezi* [ver anexo digital] en el que fuimos detallando cada una de las dimensiones planteadas (recuperando una vez más los “Desafíos..”) al que le sumamos el “manifiesto” y proponiendo una serie de criterios que considerábamos deseables para que pudiesen aportar a esa construcción, junto a una serie de líneas de acción para lograr esos objetivos.

Ese planteo apuntaba a invitarles a hacerse parte, a empoderarse como partícipes y protagonistas del nuevo planteo, como la “cara visible del museo”, como “activos gestores del espacio” tratando de hacerles comprender que todo lo que hicieran -o dejaran de hacer- eran acciones del museo. Que para habilitar el uso público del espacio era necesario que ellos hicieran sentir esperados y bienvenidos a los y las visitantes, que era necesario generar un ambiente propicio, de confianza. Que como espacio educativo, cada una de sus acciones, sus modos de proceder y relacionarse con los visitantes sería también educativo. Que era importante que estuvieran atentos a

125 En este link <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/03/11/capacitacion-para-el-personal-de-los-museos-6-de-marzo-2015/> pueden encontrarse algunas imágenes de registro de la actividad.

escuchar lo que cada uno tenía para decir, criticar y aportar, y que en ese sentido nos ayudaran a dar acceso al uso de los dispositivos que habíamos dispuesto en cada una de las salas, a invitar a agendar entrevistas, así como a ayudar a cuidar el patrimonio público.

Una tercera acción de formación la hicimos entre el personal de gestión y quienes habitualmente se encargaban de las visitas guiadas, en las que trabajamos aspectos pedagógicos y comunicacionales más puntuales. Y a partir de una nueva recorrida por cada uno de los espacios fuimos imaginando estrategias y posibilidades de trabajo con las instituciones educativas de todos los niveles y con organizaciones sociales que nos pidieran visitas. En esa reunión recuperamos las estrategias que se utilizaban en el planteo anterior, pensándolas en relación con los marcos conceptuales que estábamos utilizando, y entre todos ideamos y propusimos estrategias diversas, con acciones de preparación, de recibimiento, de trabajo puntual en cada una de las dimensiones, y de integración y cierre para las visitas. Entre las estrategias que recuperamos había una serie de dispositivos gráficos como un folleto para recortar, que consistía en armar un “comecoco”¹²⁶ [ver anexo digital], que para ser completado tenía diversas actividades según las edades como una sopa de letras, una búsqueda del tesoro, el armado de referencias en verso sobre los espacios, figuras para colorear, etc. A esos materiales les fuimos sumando otros [ver anexo] que según edades y niveles del sistema de los que provinieran tenían herramientas específicas para trabajar en los distintos espacios.

En esa reunión acordamos establecer un criterio de base que consistía en que para las visitas guiadas con establecimientos educativos del sistema realizaríamos -de ser posible- un trabajo de preparación previo, poniéndonos en contacto con los docentes interesados en recorrer el museo, tratando de articular los sentidos de la visita con los contenidos curriculares que estuviesen trabajando desde la institución. Tratando además de hacer un esfuerzo por vincular esos contenidos con la idea de romper la segmentación de contenidos que habitualmente se organiza por áreas, para pensar una lectura más transversal.

Investigación sobre el acervo

Teniendo en cuenta otra de las funciones de los museos, que tiene que ver con la investigación, nos propusimos generar un dispositivo de apertura de los materiales del acervo,

126 Es un clásico juego infantil que se realiza plegando una hoja, formando un cuerpo que se manipula metiendo 4 dedos dentro, y que de acuerdo a como se abre muestra distintas facetas con colores y números que proponen alguna consigna.

muchos de los cuales no se encontraban en exhibición, sino que estaban resguardados en el área de reserva. La idea era que aquellos quienes estaban interesados en investigar cuestiones puntuales sobre objetos que formaran parte del patrimonio, pudieran hacerlo a partir de cumplir con una pequeña formalización que consistía en una reunión con el equipo de gestión para compartir sus objetivos de investigación, y una reunión con la museóloga, quien le daría las pautas de cuidado necesarias para manipular los elementos, además de que sería ella quien habilitaría el acceso a cada uno de los elementos.

Esa invitación a investigar el patrimonio la realizamos a las y los investigadores locales, con quienes el primer ensayo lo propusimos con la muestra “8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas”, pero que luego extendimos. Y que también comunicamos a través de los medios masivos de la región, y mediante nuestro sitio de internet www.museosquilmes.wordpress.com y nuestra página de *facebook* <https://www.facebook.com/museos.quilmes>.

Así fue como llegó por ejemplo a nuestro museo la investigadora uruguaya Patricia Díaz Garbarino, quien se encontraba investigando la literatura de mujeres rioplatenses de principios de Siglo XX que hubiesen tenido participación en el movimiento feminista¹²⁷. A partir de su trabajo en todo el acervo relacionado con Adela García Salaberry, y los aportes que la investigadora nos dio sobre su relación con otros intelectuales, sobre todo mujeres militantes del feminismo de principios de Siglo XX, pudimos complejizar aún más la figura de uno de nuestros personajes del museo, agregándole anécdotas y detalles de su arista política.

Como parte de la estrategia de trabajo con los investigadores, les pedíamos una contraparte que consistía en que nos permitieran organizar alguna actividad educativa en la que pudiéramos contar con su participación, para que pudiesen dialogar con la comunidad sobre algunos aspectos de los datos y reflexiones conseguidos en la investigación realizada en el museo.

En el caso de Patricia Díaz Garbarino, la invitamos para que formase parte de una conferencia abierta que realizamos con motivo del Día Internacional de la Mujer a la que denominamos “Mujeres que piensan, mujeres que dicen, mujeres que hacen”¹²⁸ en la que articulamos con la dirección de “Equidad de Género y Promoción de Derechos” y con la subsecretaría de “Educación, Políticas de Cuidado y de Género” de la municipalidad de Quilmes.

127 En este link <https://youtu.be/-A3hNzE39bk> puede verse una entrevista que le realizamos a Patricia Díaz Garbarino, quien relata parte de su trabajo y su mirada sobre la obra de Adela García Salaberry, junto a algunas anécdotas interesantes de sus actividades como militante del socialismo y del feminismo.

128 En este link <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/03/11/mujeres-que-piensan-mujeres-que-dicen-mujeres-que-hacen/> pueden verse algunos registros de la actividad.

En dicha actividad trabajamos en un formato de conversatorio, sobre las diversas acciones en perspectiva de género y de ampliación de derechos civiles, políticos y sociales como parte de las transformaciones impulsadas por una historia de luchas comenzadas a principios de Siglo XX y que en ese momento estaban concretándose desde diversos ámbitos de la política pública, y allí la investigadora uruguaya pudo realizar aportes con detalles sobre las acciones de militancia realizadas por Adela García Salaberry junto a Julieta Lanteri y otras dirigentes del movimiento feminista en nuestro país¹²⁹, para conseguir el sufragio femenino y la igualdad de derechos para las mujeres.

Articulación con la Jefatura Distrital de Educación (DGCyE)

Una vez inaugurada la muestra permanente y en función de reconectar la relación con las escuelas de la región -luego de dos años de tener el museo cerrado-, nos propusimos un trabajo de formación con los docentes, de modo de poder compartir y discutir con ellos el replanteo museográfico desarrollado en la muestra permanente y encontrar la mejor manera de aprovechar las instalaciones en articulación con los contenidos que estuviesen trabajando.

Para ello desarrollamos dos iniciativas de trabajo con educadores que resultaron de importancia. Nos conectamos con la Jefatura Distrital de Quilmes, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia, para organizar alguna acción masiva en la que pudiésemos contar con al menos uno o dos representantes por institución del sistema, aunque nuestro ideal era contar con la totalidad de los y las docentes del distrito. Dada la complejidad logística que implicaba convocar y movilizar a semejante cantidad de educadores, establecimos en conjunto con la Jefatura Distrital dos acciones que nos aseguraba llegar a la totalidad de instituciones educativas del sistema: una primera dirigida a educadores del Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultos del distrito, y luego otra sugerida por las inspectoras distritales, quienes nos propusieron convocar a las y los bibliotecarios de cada institución de la región. Y por el mismo convenio logramos que las actividades fuesen acreditadas como jornada de capacitación que tuviesen validez para el sistema, lo que le dio un valor agregado a la invitación.

En ambos casos la estrategia fue la misma, sólo que en el caso de los formadores de jóvenes y adultos, al ser menos cantidad, la resolvimos en una sola jornada, mientras que para las bibliotecarias que eran alrededor de 40 en cada turno -mañana y tarde- destinamos dos jornadas de trabajo¹³⁰ [ver registro fotográfico en el anexo].

129 Como parte de esa charla armamos un video que puede verse en <https://youtu.be/QOcad20JulU>

130 En este link <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/03/11/jornada-de-trabajo-con-docentes-en-el-museo->

En el primer día les compartíamos una presentación con la fundamentación de nuestro proyecto desde la perspectiva de comunicación/educación, repasando también algunos criterios de la museología y de la historiografía para justificar los desplazamiento que habíamos decidido sobre el espacio. Les contamos sobre el proceso de armado y ejecución de la muestra y el entramado conceptual expresado en los “desafíos de los museos”; y luego -al igual que habíamos hecho con el personal- les invitamos a experimentar una visita guiada, en las que les pedíamos que se pusieran en el lugar de sus estudiantes, y con ellos compartimos algunas estrategias pedagógicas durante el recorrido.

En la segunda jornada, repasamos rápidamente los fundamentos de la propuesta, y ya conocidos los espacios, les compartimos los objetivos propuestos para cada una de las salas/dimensiones, así como parte del desarrollo conceptual que fundamentaba esos armados. Reforzando el “detrás de escena”, el meta discurso tanto desde la comunicación como de la educación que funcionaba como andamiaje del nuevo relato museográfico. Allí una vez más aparecieron algunas preguntas sobre “lo que había antes” y a partir de ellas pudimos generar unas discusiones problematizadoras muy interesantes. Compartimos también los materiales *ad hoc* que habíamos preparado para trabajar en las visitas. Y por último, les pedíamos que se organizaran por parejas para preparar la planificación de una visita con algún grupo de su institución al museo, utilizando alguno de nuestros espacios como dispositivo pedagógico disparador en función del tema que estuviesen trabajando. Las que luego compartimos en plenario, comentando y realizando aportes o realizando preguntas entre todos los y las que participamos del encuentro.

Esta acción generó reacciones muy interesantes, ya que nos permitió trabajar de primera mano con educadores y educadoras de la región, a quienes desde nuestro rol de espacio público educativo les pusimos a disposición todo nuestro trabajo de investigación para el desarrollo conceptual que justificaba el reentramado. También porque cada bibliotecario y bibliotecaria que asistió a los encuentros luego se transformó en multiplicador de la propuesta hacia sus instituciones (incluso algunas de las bibliotecarias que a su vez militaban en organizaciones políticas y sociales, acercaron la propuesta a esos espacios y los hicieron partícipes en alguna visita). El trabajo realizado desde esta perspectiva con los educadores, nos permitió luego que las visitas tuvieran otra potencia. Nos habilitó a una comunicación más directa y compleja, a partir de compartir algunos criterios de

[historico-regional/](#) pueden verse algunas imágenes de registro de las actividades.

base para la planificación de las visitas y el trabajo más situado a las particularidades de cada grupo, de su institución y de su territorio.

Desde estas jornadas de formación también nos hicimos de un listado de contactos que nos sirvió para intensificar la comunicación entre el museo y las instituciones, así como a partir de ese contacto también nos ocupamos en muchos casos de gestionarles un transporte gratuito provisto por la municipalidad para que los chicos y chicas de las escuelas con menores posibilidades económicas pudiesen salvar ese impedimento económico, lo que se reflejó en una mayor cantidad de grupos que solicitaban recorrer las muestras de nuestro museo.

Articulación con el Programa “Jóvenes y Memoria” (CPM)

En el mismo marco de actividades destinadas a docentes y por extensión a sus estudiantes, asociamos a estas jornadas una tercera, realizada en torno al 24 de marzo en el marco del día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, a partir de una muestra temporaria denominada “Libros que muerden” organizada por el Grupo La Grieta¹³¹ de La Plata, quienes a partir de una investigación sobre literatura infantil y juvenil censurada durante la dictadura (1976-1983) realizaron un rastreo de recuperación de esos libros que habían sido objeto de censura y destrucción.

Esta muestra temporaria¹³² que mostraba los libros recuperados y agregaba algunos datos contextuales sobre la dictadura estuvo en nuestro museo por dos semanas, en las que además de habilitar a las visitas, realizamos actividades educativas para aprovechar ese recurso.

La primera de las actividades las hicimos con los grupos de estudiantes secundarios de Quilmes que se encontraban participando del programa “Jóvenes y Memoria”¹³³ de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM), con quienes se desarrollaron actividades de reflexión y problematización que fueron coordinadas por integrantes del Grupo La Grieta.

Una segunda acción la realizamos invitando nuevamente a los y las bibliotecarias del distrito, con quienes se realizó un encuentro en el que el Grupo La Grieta les compartió su investigación sobre los libros censurados, se realizaron actividades pedagógicas de reflexión, y se cerró con una charla abierta a la comunidad a cargo de Gabriela Pesclevi -editora de “Libros que muerden”- y Margarita Bornemann, hermana de Elsa (autora de cuentos como “Un elefante ocupa mucho espacio”, entre

131 Se puede encontrar más información sobre el grupo en <http://lagrieta-bitacora.blogspot.com.ar/>

132 Ver afiche y materiales en el anexo.

133 En este link <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/03/28/museo-habitado/> se puede acceder a un registro de la jornada.

otros) quien había sido una de las escritoras perseguidas y censuradas durante la dictadura, con quienes se revisó parte de la investigación, se relataron anécdotas de Elsa Bornemann y también se leyeron algunos de esos cuentos.

Articulación con la Dirección de Adultos Mayores

También realizamos otra articulación con el equipo de la dirección de Adultos Mayores de la municipalidad con quienes trabajamos en conjunto para realizar una acción que denominamos como "Visitas Especiales". A partir de un trabajo previo de actividades que esa dirección estaba realizando recuperando memorias laborales con un grupo de adultos mayores, organizamos actividades complementarias para realizar con esa misma orientación desde el museo.

A partir de un trabajo de formación que realizamos con este grupo de vecinos a quienes les compartimos nuestro proyecto de manera más mediada e interpeándolos a que se sintieran protagonistas del espacios. Luego les acompañábamos como responsables del museo, pero eran ellos los encargados de realizar la orientación de una serie de visitas, destinadas sobre todo a grupos de niños de primaria, que se organizaban sobre el relato de sus memorias laborales. Ya no desde el guión establecido por el museo, sino de sus propios saberes, oficios y relatos, los que luego nosotros articulábamos en otras actividades complementaria recuperando esos disparadores.

De ese modo, por ejemplo, trabajamos sobre los modos de comunicación con un grupo de telegrafistas que le enseñaban a los chicos el código morse, mientras que un grupo de jubiladas de las oficinas de correo les enseñaban cómo se organizaba el trabajo en las apostillas postales. Hubo otros proyectados con un vecino que era sastre y aún confeccionaba trajes a medida, y otro con un vecino que se dedicaba a la reparación de electrodomésticos.

En esos espacios la estrategia pasaba por correr el relato del museo del centro, para dar espacio a las construcciones de esos otros relatos, los que se hacían desde experiencias de vida. Y de paso era un modo de recuperar oficios que de algún modo ya casi no se conocían debido a que las transformaciones tecnológicas los habían convertido en obsoletos. Estas actividades también fueron difundidas entre los docentes del distrito.

El museo como espacio para otras actividades culturales

En paralelo a estas acciones y a la continuidad en la búsqueda de contacto con la comunidad, también fuimos abriendo el espacio del museo a otro tipo de actividades culturales, aprovechando el

salón de usos múltiples (SUM)¹³⁴ para acercar a sujetos de la comunidad que por diversos motivos aún habían tenido la oportunidad de acercarse a conocer el museo.

Durante el año se fueron sumando actividades, algunas de las cuales usaban el salón como espacio semanal, como el caso de los talleres de teatro, de canto popular, o el de fotografía (en articulación con la secretaría de extensión de la Escuela Municipal de Bellas Artes); o las clases de gimnasia para adultos mayores (en articulación con la dependencia municipal) que se realizaban dos veces a la semana. Así como una serie de espacios que utilizaban el SUM para ofrecer espectáculos, como el caso del Conjunto Vocal de Cámara y el Quilmes Arte Coral, quienes ofrecían alternativamente un concierto los segundos sábados de cada mes durante todo el año; del mismo modo los últimos domingos de cada mes se realizaban los conciertos de guitarra organizados por Julio Urruty, un maestro del instrumento reconocido en la región; o los segundos domingos de cada mes los talleres y funciones del grupo “El viaje de los títeres”.

Todas estas actividades nos permitían establecer un vínculo con otros vecinos a quienes permanentemente les invitábamos a visitar el museo y les compartíamos detalles del proyecto si estaban interesados.

Actividades de vacaciones de invierno

Al igual que lo que ocurría en otros años, en 2015, el museo formó parte de la agenda de actividades gratuitas de vacaciones de invierno con una serie de talleres y espectáculos dirigidos especialmente para niños y jóvenes, pero además de eso, en la previa de las vacaciones desarrollamos un dispositivo para distribuir en las escuelas.

Consistió en una especie de álbum de figuritas que tenía como objetivo que los niños, niñas y jóvenes de la región pudieran hacerse una agenda de actividades gratuitas para realizar durante las vacaciones en los espacios comunales, teniendo en cuenta lo costosas que resultan habitualmente los períodos de vacaciones, sobre todo para las familias numerosas. Ofreciendo desde nuestro espacio público una serie de propuestas (siempre libres y gratuitas) que fuesen alternativas a las que habitualmente ofrece el mercado de consumo.

El dispositivo [ver anexo digital] tenía dos partes, una hoja que se organizaba como una especie de almanaque en dos filas de lunes a domingo que comenzaba el lunes 20 de julio y finalizaba el domingo 2 de agosto y que tenía espacio disponible para pegar las figuritas, que se encontraban en

134 En cuya parte superior se encontraba la muestra “8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas”.

otras dos hojas con líneas para cortar donde se ubicaban 70 actividades con día, lugar y horario que se realizarían en los espacios comunales¹³⁵ durante las vacaciones.

En particular en nuestros museos se realizaban actividades recreativas pero que en general además tenían un perfil educativo, como talleres de estampado sobre papel, serigrafía, grabado, arte sustentable realizado con materiales reciclados, arte digital, y arqueología, a los que se sumaban espectáculos de magia, títeres y teatro¹³⁶.

Las actividades de las vacaciones de invierno las cerramos con la realización de la primer edición de la “Noche de los Museos”.

Noche de los museos

Otra de las estrategias que desarrollamos adoptando una tendencia de muchísimos museos, fue la denominada “Noche de los Museos”, que en nuestro caso realizamos en dos ocasiones durante 2015. La primera fue como cierre de las actividades de las vacaciones de invierno, y como ésta tuvo muchísima convocatoria, al punto de superar nuestras expectativas y recursos, decidimos hacer una segunda edición el 17 de octubre de ese mismo año.

En ambos casos se partió de un trabajo de articulación entre los 4 espacios de la Red de Museos, con algunos centros culturales ubicados en barrios alejados del centro (como Ezpeleta, Solano y Quilmes oeste) pertenecientes a la municipalidad. Nuestra intención principal era que las actividades fuesen aprovechadas sobre todo por aquellos sectores que sabíamos que habitualmente no acceden a este tipo de actividades, porque estábamos seguros de que el resto -los que si lo hacen habitualmente- se las arreglarían igual para llegar. Otra estrategia que desarrollamos tenía que ver con generar un cruce territorial, de modo que los vecinos del centro fuesen hacia los barrios de la periferia del municipio, y que los de los barrios alejados fuesen al centro y a otros barrios alejados. Habilitando así la posibilidad de cruces que permitiesen a los sujetos llegar y conocer espacios que de otro modo probablemente no recorrerían.

Para ello conseguimos que la municipalidad habilitara 4 colectivos, que serían de acceso gratuito mediante una inscripción previa, los que partirían desde distintos puntos de la ciudad y que

135 Se realizaban en el Museo Histórico Regional (Bernal), el Museo de Artes Visuales (Quilmes centro), el Museo Histórico del Transporte (Quilmes oeste), el Centro de Producción Cultural Amaicha (Solano), el Centro Cultural Mercedes Sosa (Barrio los Eucaliptos de Quilmes Oeste) y el Teatro Municipal (Quilmes centro).

136 <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/07/05/vacaciones-de-invierno-en-los-museos-2/> la mayoría de esas actividades las gestionamos en coordinación con la EMBA quien aportaba a los facilitadores que se encargaban de conducir esos talleres.

pasarían por los museos y centro culturales que les quedaban más alejados, teniendo también la posibilidad de realizar recorridos peatonales en los centros que estuviesen más próximos.

A su vez articulamos con la Licenciatura en Turismo y Hotelería de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQui), para conseguir que en cada colectivo fuesen un par de guías que acompañaran y orientaran durante los recorridos. Con ellos también realizamos previo a la actividad una serie de encuentros preparatorios, entre ellos una jornada de formación para los y las guías a quienes les compartimos nuestro proyecto de museo y las orientaciones y objetivos generales, para que ese criterio estuviese presente en el modo de acción durante todos los recorridos. Así como ellos también nos ayudaron a decidir y organizar de la mejor manera la logística de los trayectos, tratando de llegar a la mayor cantidad de museos y centros culturales por cada itinerario.

En la primer edición la noche de los museos se realizó pasando por los espacios de la Red de Museos, a los que se sumaron, la Casa de la Cultura, la Escuela Municipal de Bellas Artes, la Sala del Proyecto Arqueológico Quilmes, la Biblioteca D.F. Sarmiento, el CPC Amaincha (Solano), el CPC Mercedes Sosa (Los Eucaliptos), el CPA Leonardo Favio (Bernal), y el Centro Cultural y de Capacitación (Ezpeleta). También nos organizamos con diversos colectivos artísticos y culturales, para asegurar que en cada uno de los espacios visitados, además de las muestras que se ofrecían hubiese otra serie de atracciones, espectáculos, intervenciones y talleres breves, así como ferias de productores y artesanos locales y stands gastronómicos a precios accesibles, para sumar a la oferta¹³⁷.

Los recorridos en micro de esa primera edición estaban organizados desde 4 puntos del territorio:

- Micro 1 (Salida desde CPC Amaincha en Solano) que pasaba por el Museo del Transporte (Quilmes oeste), el Museo Roverano, Casa de la Cultura, EMBA (todos del centro), y terminaba en el propio CPC de Solano.
- Micro 2 (Salida desde Museo Histórico Regional de Bernal) recorría el Museo Histórico Fotográfico, la Casa de la Cultura, la EMBA, el Museo de Transporte, y el CPC de Solano, para volver al Museo en Bernal.
- Micro 3 (Salida desde la Estación de Tren Ezpeleta) iba al Museo del Transporte, al Museo Fotográfico, la Casa de la Cultura, la EMBA, y el Museo Roverano.

137 Algunos registros de la primer edición de la "Noche de los Museos de Quilmes" pueden verse en <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/07/10/noche-de-los-museos-1-de-agosto/>, también en <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/08/28/la-noche-de-los-museos/> y en <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/09/01/video-de-la-noche-de-los-museos/>

- Micro 4 (Salida desde la Casa de la Cultura de Quilmes) recorría el Museo Fotográfico, el Museo del Transporte, el CPC de Solano, el Museo Histórico Regional de Bernal, y el CPA Leonardo Favio de Bernal para volver al centro.

A los que se sumaban dos circuitos peatonales:

- uno para realizar en el centro de Quilmes pasando por la Casa de la Cultura, el Proyecto Arqueológico Quilmes, el Museo Fotográfico, el Museo Roverano, y la EMBA (Sala Cero).
- y otro en Bernal, recorriendo el Museo Histórico Regional, el CPA Leonardo Favio, y la Biblioteca Mariano Moreno.

La convocatoria de esta edición fue tan numerosa, y fueron tantas las personas que se anotaron para hacer los recorridos en los micros, que muchos quedaron en lista de espera, por lo que nos decidimos a realizar una segunda edición el 17 de octubre, repitiendo el esquema organizativo, aunque agregando en esta ocasión un nuevo punto de salida para los micros desde el CPC Mercedes Sosa (en Quilmes oeste), lo que nos permitió llegar a otro sector territorial con el servicio del recorrido gratuito. Espacio que además de tornarse en punto de salida también ofreció espectáculos, ferias y talleres durante ese día. En esta ocasión también se reforzaron las ofertas de cada uno de los espacios a partir de la coordinación con colectivos artísticos y culturales de la ciudad que sumaron sus intervenciones¹³⁸.

El cambio de gestión

Las elecciones presidenciales de 2015, en las que Mauricio Macri consiguió la Presidencia de la Nación con la Alianza Cambiemos¹³⁹, significaron un quiebre histórico, un cambio de paradigma político, cuyo resultado electoral se vio reflejado también en la estructura provincial y municipal, donde en muchos casos los candidatos de la Alianza Cambiemos se hicieron con los cargos de los ejecutivos correspondientes. Lo mismo ocurrió en Quilmes donde Cambiemos llegó a obtener el

138 En el anexo pueden verse algunos materiales preparados para la ocasión, así como encontrar registros de la jornada en <https://museosquilmes.wordpress.com/2015/10/07/noche-de-los-museos-quilmes-2da-edicion/>

139 El ballotage del 22 de noviembre de 2015 resultó con el triunfo de la Alianza Cambiemos con 51,34% (12.988.349 votos) que le ganó al Frente para la Victoria con 48,66% (12.309.575 votos). Resultado disponible en Dirección Nacional Electoral http://www.elecciones.gob.ar/admin/ckfinder/userfiles/files/P_V_DEFINITIVO%20x%20Distrito_2da%20Vuelta%202015_WEB.pdf

gobierno municipal, por lo que luego del 10 de diciembre hubo cambios de autoridades en las dependencias municipales, como la dirección de la Red de Museos a la que nosotros pertenecíamos.

En la semana previa al traspaso, se realizaron una serie de encuentros con quienes serían nombrados en las dependencias y allí pudimos conocer a quién se encargaría de la coordinación de los museos. En esa reunión ya fue posible percibir y anticipar la impronta de intervención de la gestión de Cambiemos con respecto a los museos.

En principio porque el que sería Director General de Museos vino acompañado de uno de las personas que había sido un crítico constante de nuestra gestión, quien además había sido uno de los colaboradores de las gestiones del museo en el pasado, incluso durante el período de dictadura. Pero también porque en esa reunión en la que nos preguntaron sobre el funcionamiento de la institución, sobre las funciones y el trabajo que cada uno realizaba, y sobre el proyecto planteado en el museo, fue descriptivo el lenguaje que el Director General entrante utilizó para describir su trabajo, al utilizar de manera recurrente términos como "management", "marketing", "usuarios de museos", "optimización de recursos", y otros que fueron más identificables con el lenguaje de campaña de Cambiemos, como por ejemplo "politizados", "despolitizar", "pacificar", entre otros que fueron permitiendo leer una posición bien clara sobre cuál sería el futuro de la institución.

El museo desarmado: restauración conservadora

De todos modos, el problema mayor no estaba en el campo de lo discursivo, sino en el modo en que ese discurso fue operacionalizado desde el primer día hábil posterior a la asunción de las nuevas autoridades. Al igual que ocurrió a nivel nacional, donde los primeros días de la gestión significaron una avalancha de decretos y medidas que implicaron un cambio brusco de rumbo, en el museo pasó de manera similar. La muestra permanente tal como lo conocíamos, como lo habíamos proyectado y construido durante un año y medio, fue abruptamente desintegrada.

La primer acción concreta significó el desmantelamiento de los aportes de la comunidad en el entramado de dispositivos colocados a modo de red en la muestra "8 espacios, 8 vitrinas, 8 ventanas" [ver págs. 62 a 65 del libro adjunto] que fue sacado junto con los dispositivos que tenían las consignas de participación y de donde podían tomarse los lápices y papeles, todo fue desarmado y tirado a la calle en bolsas de basura durante el primer día de su gestión.

En el segundo día hábil, la acción de desarme se efectuó sobre el espacio donde discutíamos la "temporalidad" [ver págs. 10 a 17 del libro adjunto] de donde sacaron la instalación que colgaba del

techo, así como también arrancaron los textos de las paredes y desconectaron el sonido, vaciando esa sala en su totalidad. Con todos estos materiales ocurrió lo mismo que con los anteriores, fueron todos a parar a la basura en la calle.

Suerte similar ocurrió con la línea del tiempo sobre la historia institucional [ver págs. 42 a 45 del libro adjunto] y las historias de los personajes [ver págs. 46 a 55 del libro adjunto] que estaban ubicados en el patio cubierto junto con las gigantografías de esas personas, de las que solo sobrevivió allí la de Guillermo Brown. A quien luego le dedicarían todo este espacio con una muestra que incluiría una réplica de su sable colocado en el centro de atención junto con una serie de pinturas de batallas navales, un retrato pintado y el busto del almirante, así como un uniforme militar y otros objetos como sables y cinturones de uniformes militares colocados en vitrinas, escudos de armas, tres maquetas de embarcaciones y dos cañones en un rincón¹⁴⁰, en lo que denominaron como la "Sala Histórica" que inauguraron el 22 de diciembre de 2015.

En esos primeros días otro detalle llamativo ocurrió en la sala de la territorialidad [ver págs. 10 a 17 del libro adjunto], en la que decidieron conservar la instalación sobre el transporte público, aunque tachando con fibrón negro [ver foto en el anexo] el primer párrafo del texto, el que decía: "El antecedente originario de transporte masivo de personas lo protagonizaron los Kilme quienes fueron obligados a marchar a pie por 1200 kilómetros desde los valles Calchaquíes hasta este territorio".

De la sala de la socialidad [ver págs. 24 a 27 del libro adjunto], arrancaron las armas que estaban allí como parte de la instalación que invitaba a reflexionar sobre el conflicto, dejando marcas descascaradas de la pintura. Las armas fueron sacadas de allí para instalar luego una muestra en la primer sala del museo, donde estaba la "temporalidad", allí reinstalaron la denominada "sala de armas" [ver fotos en el anexo] la que inauguraron el 5 de febrero de 2016, dejándola en apariencia igual a la que tenía esa muestra cuando fue instalada en el último cuarto de siglo pasado. Incluyendo una serie de vitrinas con sables, espadas, balas, pistolas, entre las que en la difusión de la muestra destacaban "un Sable de Caballería Modelo 1898 utilizado por el Ejército Argentino conocido como Sable Riccheri", y "un revólver Velo-Dog, creado por el armero francés Charles François Galand en 1894 y que fue muy popular en toda Europa como arma de bolsillo"¹⁴¹. A las que le sumaron como

140 Algo de esto puede verse en un registro publicado en el propio canal de *Youtube* de la gestión actual del museo disponible en https://youtu.be/wDKJUAYo_c4

141 Extraído de gacetilla de prensa publicada en portal Quilmes Presente disponible en <http://www.quilmespresente.com/quilmes/inauguraran-la-sala-de-armas-del-museo-almirante-brown-de-bernal-113060>, también puede verse en Diario La Ciudad *online* 2 de febrero de 2016, disponible en <http://laciudadavellaneda.com.ar/la-municipalidad-de-quilmes-recupero-la-sala-de-armas-del-museo-almirante-brown-de-bernal/>

parte de la exposición una vitrina con un arco y flechas y unas lanzas en una vitrina enfrentada. Sin acompañar los objetos con ninguna clase de texto excepto los descriptivos de la ficha de los objetos. En una declaración de prensa el actual Secretario de Cultura, Educación y Turismo de la municipalidad, dijo que se trataba de "(...) armas exhibidas y restauradas, con el componente que tiene un fusil Remington, como un arco y una flecha de los aborígenes del NOA argentino. Me parece que eso es incluir en la historia a todos los sectores y mostrar que trabajamos para todo el colectivo completo de toda la comunidad quilmeña (...)”¹⁴².

Junto con la “Sala de armas” inauguraron en el espacio del SUM donde antes estaba la muestra “8 ventanas...” una “Muestra arqueológica” compuesta por objetos del Proyecto Arqueológico Quilmes, los que durante nuestra gestión se encontraban expuestos en una sala de la Casa de la Cultura (en el centro de la ciudad).

Y en la sala vinculada al trabajo [ver págs. 32 a 39 del libro adjunto] dejaron varias de las herramientas expuestas al igual que la cardadora y la máquina de coser, aunque de allí sacaron los textos dedicados a los derechos conquistados [ver págs. 34 y 35 del libro adjunto] y lo mismo que los que acompañaban a la máquina de coser y de la cardadora, quedando el relato sobre las industrias de la región como el único texto de la sala.

De estas primeras acciones museográficas podemos interpretar algunas ideas, algunos significados, sobre las primeras modificaciones que podemos considerar que la nueva gestión consideró prioritarias, en función de lo que decidieron remover y de lo que pusieron en su lugar.

En este sentido, lo primero que desplazaron fueron aquellos dispositivos comunicacionales que apuntaban a la participación de los y las visitantes. Así como aquellas partes de la muestra que se ocupaban de problematizar la mirada sobre la temporalidad en su multidimensionalidad, al igual que la línea del tiempo que provocaba la posibilidad de revisar la historia de la institución y sus modificaciones en los distintos períodos históricos. Así como podemos percibir claramente como se dedicaron a restaurar partes de la muestra que había en las gestiones anteriores del museo, y que con éstas volvió a aparecer con fuerza la impronta militar en el museo. Con una sala completamente dedicada a Brown, que se expresa a través de objetos como uniformes, sables, cañones, embarcaciones; y lo mismo con la “Sala de Armas” en la que vuelve a haber presencia del Ejército con sus sables, rifles y pistolas. Todos estos objetos además están exhibidos con breves textos explicativos sobre las características de los objetos, pero sin otro tipo de textos interpretativos.

142 Del canal de *Youtube* de la Secretaría municipal <https://youtu.be/PZgWyQEmGs?t=3m6s>

En una entrevista a un medio local, la actual directora explicaba cuáles son las propuestas actuales del museo: “contamos con una sala de arqueología, que se encuentra arriba del auditorio y acrecentó su patrimonio histórico en el último tiempo por la colaboración de la gente del Proyecto Arqueológico Quilmes. Además, tenemos una sala de armas, una sala naval que expondrá por primera vez el sable del Almirante Brown y otra con fragatas, barcos y maquetas, en donde relatamos todas las batallas del Almirante. Hay una gran variedad, tenemos más de 9.000 objetos y son todos donados por los vecinos”¹⁴³.

La recuperación del perfil militar del museo también puede observarse en las actividades educativas que realizaron durante 2016, las que se centralizaron en un ciclo de conferencias impulsadas por la sede local del Instituto Nacional Browniano, la Asociación Cultural Sanmartiniana “Sable de Gloria”, y el Instituto Belgraniano Quilmes, en el marco del Bicentenario de la Independencia¹⁴⁴. Comenzaron en junio con “Brown, el Padre de la Patria en el mar y Gobernador de la Provincia de Buenos Aires” a cargo de un profesional y docente de la Escuela Naval Militar. Según un registro periodístico la conferencia se refirió a “la importancia del primer almirante irlandés nacionalizado argentino de la fuerza naval, quien consagró su vida al servicio de su patria de adopción por lo que es considerado el Padre de la Armada Argentina”¹⁴⁵.

Como parte del mismo ciclo se realizaron las conferencias: “La Santa Coloma” acompañada de una muestra alegórica de uniformes militares de la época [ver anexo], “El Quilmes de Guillermo Enrique Hudson”, “La catedral cuenta su historia”, “el combate de San Lorenzo”. Luego siguieron unas conferencias del Instituto Belgraniano de Quilmes: “El protagonismo del Gral. Manuel Belgrano en el Congreso de Tucumán”, “El mausoleo donde descansan los restos del Gral. Manuel Belgrano”. Y se finalizó el ciclo con dos charlas de la agrupación “Los Quilmeros”: “Localidades del partido de Quilmes. Historia de Ezpeleta”, e “Indigenismo: genocidio, explotación y olvido”.

143 Disponible en <http://www.quilmespresente.com/quilmes/visitas-guiadas-al-museo-almirante-brown-139882>

144 Celebraciones realizadas a nivel nacional, que tuvieron una tónica totalmente diferente si las comparamos con las realizadas con las del Bicentenario de 2010. En 2016 no se buscó la impronta de la participación popular, así como el Presidente Macri le dio en su discurso otro sentido al movimiento de independencia, sugiriendo que los congresistas de 1816 habrían sufrido “angustia” al asumir ese compromiso, lo que dijo refiriendo directamente al Rey Emérito de España, quien se encontraba presente como invitado destacado (ver en <https://youtu.be/KeQufe5xcuA?t=2h34m12s>). Entre los programas de los festejos tuvo lugar central un desfile cívico-militar musicalizado por marchas castrenses (<https://youtu.be/OserahMIE8?t=36m4s>) en el que el Rey de España volvió a tener lugar central sentada a la derecha del Presidente. El desfile a su vez produjo polémicas por la participación de militares cuestionados como Aldo Rico (lo que fue mencionado en diversos medios periodísticos, al punto de que incluso La Nación se hizo eco <http://www.lanacion.com.ar/1917164-aldo-rico-desfilo-en-los-festejos-por-el-bicentenario>).

145 Disponible en <http://www.quilmespresente.com/quilmes/ciclo-de-conferencias-historicas-en-bernal-homenaje-al-almirante-brown-144480>

La otra actividad realizada sobre fines de año, fue el “Concurso de Saberes Sanmartinianos” con la Asociación Sanmartiniana “Sable de Gloria”, un concurso de preguntas y respuestas ante un jurado de la asociación, destinado a escuelas primarias públicas y privadas del partido de Quilmes. En el que los niños y niñas compiten por etapas hasta que queda un ganador, respondiendo “de manera correcta” a las preguntas. Las que en general refieren a datos puntuales, nombres, fechas, ciudades, a saberes de tipo memorístico más que de interpretación de la historia.

Este cambio de perspectiva al igual como relatamos antes, no debe interpretarse como una acción aislada, sino como parte de una trama más compleja en el marco de un cambio de matriz de gestión que se puede observar tanto en los ejecutivos del orden nacional, como provincial o municipal. Así como también se expresó en modificaciones en diversas instituciones y particularmente en los museos. Muchos de los cuales se vieron modificados profundamente luego del 10 de diciembre.

Del mismo modo que la nuestra había sido una intervención que también se enmarcaba en las tramas de las disputas políticas del momento en el que la produjimos. En ese sentido no podíamos esperar que no estuviese atada a los avatares de las coyunturas políticas. Cada museo, con cada exposición o muestra que se emprende está expresando un posicionamiento político que se configura en oportunidad para producir narrativas vinculadas a esas miradas.

Los museos, de acuerdo a sus propias posibilidades, a sus formas de comunicación y expresión asumen sus propios desafíos. Proponen interrogantes, instalan, construyen o recuperan personalidades, producen olvidos u omisiones. Cada puesta en un museo instala un foco de atención sobre situaciones, objetos o momentos, ya sea para buscar una lectura armónica, o por el contrario para marcar situaciones traumáticas o conflictivas.

Siempre hay un posicionamiento por más que no esté enunciado de manera expresa. En nuestro caso la puesta era elocuente en dejar un posicionamiento explícito, algo que dadas las acciones tomadas, no les interesaba a las actuales autoridades, quienes desde una mirada neoconservadora aprovecharon su momento político para restaurar aquello que nosotros nos habíamos empeñado en criticar.

Capítulo 6

REFLEXIONES FINALES

Sentidos de intervención desde comunicación/educación

Este trabajo se propuso recuperar una experiencia de intervención profesional desde el campo comunicación/educación en un Museo. Espacio que elegí como campo de indagación por considerarlo como un ámbito poco explorado dentro de los ámbitos y prácticas del campo, en el marco de un rastreo investigativo más amplio que pretende explorar experiencias emergentes por parte de graduados del profesorado en comunicación, lo que es objeto del plan que asumí para la beca otorgada por la Universidad Nacional de La Plata.

En este caso, por las particularidades del espacio y por la propuesta de inserción, opté por un trabajo en clave de interpretación hermenéutica, poniendo en juego el propio cuerpo (con todo lo que lleva, además de lo orgánico) en un proceso de investigación acción, mientras desarrollaba la experiencia de intervención museográfica. Dentro de esa experiencia que para Jara (2006) es un “entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos” no aparece solo lo que ocurre en el círculo mediato, sino también muchas otras circunstancias, sentimientos, personas, y acciones que son parte del contexto, parte de esas tramas. Por lo que en esta recuperación es posible que pueda leerse no solo el resultado de la experiencia en el museo, sino también una especie de síntesis (cocinada a fuego lento) de muchas otras discusiones y experiencias vinculadas al campo comunicación/educación, y también a los museos, que pasaron por mí (en el sentido de pasión de Larrosa) en otros tantos espacios durante mi vida, los que discurrieron en líneas que se fueron trazando de manera lateral, corriendo en oblicuas direcciones, casi nunca de manera paralela.

Transcurso complejo, trazos de vida, que en la narrativa biográfica configuran la construcción de un sujeto como parte de un proyecto colectivo. Trazos de los que es complicado tomar distancia reflexiva en el día a día, y por ello acudimos a la escritura como método. Mediante la narrativa biográfica es posible ejercer la reflexividad y a partir de ella comprender la experiencia social y construir subjetividad.

Este trabajo implicó un proceso de permanencia de largo plazo en un ámbito situado donde es posible hallar una combinación compleja de prácticas dentro de la caracterización propuesta por Jorge Huergo (1998)¹⁴⁶ para los ámbitos y prácticas del campo comunicación/educación, por lo que espero que pueda constituirse en un aporte para la ampliación de los horizontes de intervención de su cartografía.

También espero que resulte propicio como ejercicio de valoración de la sistematización de experiencias como una perspectiva de investigación que surge como respuesta latinoamericana a las epistemologías y metodologías del racionalismo positivista. Que ante el pedido de distancia y neutralidad respondió con una reafirmación de sus compromisos políticos, de un acercamiento humano, poniendo el cuerpo y los sentidos en pleno al servicio de las experiencias como la manera más pertinente para comprender la perspectiva de los sujetos investigados y como el modo más potente de intervenir allí. Mientras que en el mismo movimiento se cede algo del poder implícito en el rol de investigador a los "objetos" de investigación quienes se conviertan en esta instancia en sujetos de conocimiento, en productores de saberes y aprendizajes. Es una posibilidad de reconocer que los sujetos del hacer también son sujetos del saber. Al provocar el ejercicio que permite recuperar la praxis reflexiva, vincular los procesos con sus contextos, los haceres prácticos con los supuestos teóricos que los movilizaron. Y sobre todo propiciar la comprensión de los desplazamientos y transformaciones que le son constitutivos.

Ese conocimiento es a la vez un aporte que permite generar un nuevo punto de apoyo. La posibilidad de crear el espacio para comenzar otro ciclo futuro de acción, interpretación y conocimiento, a partir de compartir una nueva experiencia.

Este trabajo en el mismo sentido funciona como un ejercicio reflexivo que permite objetivar y comprender hasta que punto la teoría con la que permanentemente trabajamos desde el ámbito académico (y en especial durante el trayecto de la Maestría en Comunicación y Educación) se encuentra integrada de manera implícita en nuestras prácticas. Por lo que en las acciones, las

146 Las que caracteriza entre lo educativo-institucional, lo mediático-tecnológico y lo socio-comunitario.

estrategias, y particularmente en los textos producidos en esta intervención será posible encontrar las matrices del campo comunicación/educación puestas en interacción con el contexto situado.

Diálogos entre teoría y práctica en los que intenté no subestimar ni sobreestimar a ninguna de las dos, sino comprender cómo es que se tensionan y sostienen en una relación dialéctica compleja, que a veces fue hasta contradictoria.

Mediadas por el relato aparecieron en este trabajo las reflexiones conceptuales que dieron origen a las decisiones. Pero más aún fue posible encontrar decisiones que dieron lugar a reflexiones: marcos de comprensión impulsados por el hacer, por las circunstancias, por los diálogos, por las ganas, por las posibilidades y los inviabilidades, por los desafíos, las imposiciones, los errores y aciertos. Esta intervención que en lo personal fue una experiencia formativa cargada de vitalidad, a través del trabajo de investigación y escritura, espero que pueda resignificarse haciendo que las reflexiones de la praxis puedan trascender como aporte al futuro, para impulsar y fortalecer otros procesos de transformación colectiva.

Desde el campo de comunicación/educación buscamos deshacer los bordes de la academia, para reconocer la posibilidad que todo sujeto tiene de ser un sujeto de conocimiento en tanto es poseedor de un saber y una comprensión de lo que hace en su contexto. Como sujetos sociales actuamos en relación a una condición histórica y contextualizada, por lo que nuestros saberes y comprensiones también son históricos y contextualizados. Acciones que se realizan con otros, en el contexto de una realidad social concreta, en la que casi nunca tenemos la posibilidad de elegir las condiciones, pero siempre contamos con la posibilidad de actuar creativamente en algún sentido, jugando con otros desde sus capacidades y habilidades, para ofrecer soluciones concretas, desde esos saber hacer situados.

En el mismo sentido considero que existe en esta recuperación una dimensión política al aportar un modo de construcción de conocimientos que da cuenta de la autonomía de los sujetos para buscar caminos de transformación de los espacios y contextos en los que interactúan. Por ello en este proceso de recuperación biográfica es importante incluir también a esos otros quienes están presentes con sus memorias de luchas, resistencias y procesos de transformación (entre los que se cuentan de manera insistente aquellas experiencias que conforman las memorias constitutivas del campo, las que impulsaron otras formas de acción y resistencia). Propósitos, que también busca potenciar la sistematización de experiencias y este trabajo en particular.

Si bien se trata de una experiencia personal, a la vez siempre es intersubjetiva, se nutre del relato colectivo, pero esos relatos no solo nutren sino que también configuran la propia experiencia. Por lo que también en algún punto estoy siendo hablado por esos discursos sociales, propios de un momento y un espacio situados. Lo mismo ocurre con el espacio de intervención, un espacio institucionalizado, inserto en una comunidad, con un rol asignado social e históricamente. Desde ese reconocimiento trabajamos en la posibilidad de diversificar y potenciar las interpelaciones educativas en un sentido más amplio, aprovechando variados lenguajes y medios tecnológicos para mediar comunicacionalmente los contenidos y mensajes que nos interesaba proponer, aprovechando también el espacio del museo como otro espacio de comunicación, valiéndonos de recursos diversos, produciendo instalaciones que aprovecharan el espacio de manera escenográfica.

Del mismo modo, el posicionamiento elegido no fue una decisión azarosa, sino que respondió a las condiciones del momento -de nuestro país y de nuestro continente- en el que fue realizada, sumadas a nuestros propios momentos subjetivos. En una dimensión de la praxis, en la intersección entre lo contingente y lo histórico, donde la historia también nos escribió. Implicó de algún modo, la apropiación de una matriz que en nuestro caso era la de recuperación de memorias, de búsqueda de verdad y justicia; de democratización e inclusión educativa en el marco de políticas públicas de restitución de derechos y de mayor justicia social. A partir de las experiencias impulsadas desde los gobiernos de matriz nacional y popular de nuestra región, que por su potencia resultaron interpeladoras, y nos animaron -así como a tantos otros en el continente- a buscar e imaginar otros caminos, que cuestionaran el poder hegemónico y los modos y saberes establecidos, a buscar aportes para la construcción de autonomía.

En ese sentido este trabajo es a su vez la recuperación de una política pública, realizada desde un espacio público educativo. Que apuntó a favorecer la recuperación crítica de la memoria y a fomentar el acceso a los museos como bienes culturales que también deben ser aprovechados por los sectores populares. Programa que imaginamos en un momento histórico en el que se estaban realizando los juicios por la memoria¹⁴⁷, mientras las Abuelas recuperaban nietos apropiados, y se señalaban -a modo de monumentos- a los sitios donde el terrorismo de estado había actuado. Asimismo resulta contemporáneo de todas las acciones de revisión histórica y de participación popular que se organizaron en torno al Bicentenario de 2010 en todo el país. En un momento de

147 Juicios realizados en todo el país que hasta el momento han logrado condenar a alrededor de 600 genocidas, y se continúa con el proceso de otros 900 presuntos perpetradores de delitos de lesa humanidad.

alianzas estratégicas entre diversos países de la región para impulsar acciones soberanas desde una matriz nacional y popular.

Acciones que se configuraron a nuestro criterio como un umbral, como una horizonte al que accedimos en la región y al que no podemos renunciar, más allá de que las coyunturas hayan cambiado las condiciones políticas.

Estos espacios de protagonismo de lo popular generaron la irrupción de una diversidad de sujetos que con sus reclamos pusieron en la escena una serie de conflictividades que hasta allí habían sido negadas por el pretendido consensualismo hegemónico. Por lo que es necesario reconocer que así como para nosotros implica un umbral irrenunciable, a la vez para otros sectores significó una provocación que generó críticas, resistencias y reacciones neoconservadoras que lograron hacerse con las gestiones de gobierno para revertir estas acciones.

En su tesis de maestría Jorge Huergo afirma que “comunicación significa la capacidad “táctica” desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas” (2001: 110), y que de esa preocupación surgió el campo comunicación/educación en América Latina, inscripto en las prácticas y los procesos como experiencias encarnadas dentro de las luchas por la emancipación del continente. Las mismas luchas que en el campo de la museología por ejemplo, dieron espacio al nacimiento de las perspectivas de la “Mesa de Santiago” que fueron expresión de esas interpelaciones de transformación latinoamericana, y que actualmente vuelven a ser referencia a pesar de los intentos hegemónicos por invisibilizar o borrar su legado.

Experiencias que no deben recuperarse como mero recuerdo, sino actualizándolas como parte de nuestro horizonte político, haciéndolas parte de nuestras discusiones cotidianas dentro del campo, en los diversos espacios (sean o no académicos). Como una matriz que se debe instalar cruzando los espacios, tensando, disputando e interpelando ya no solo a esas experiencias originarias, las de las organizaciones, las radios populares o los espacios de alfabetización, sino también a los espacios más institucionalizados, como las del sistema público de educación o los museos.

En nuestro caso, desde el sentido integral de la experiencia de producción museográfica, realizamos un trabajo que puso centralidad en los procesos y en los sujetos en función de este horizonte ético del campo. Ubicándonos desde las coordenadas de la cultura para poner a circular la palabra en la recuperación de la memoria viva de los sujetos del territorio de Quilmes.

Tanto la experiencia de intervención como este trabajo de investigación, significaron a su vez un diálogo permanente con la disciplina más específica del ámbito: la museología. A la que desde la comunicación/educación llegaba como un "extranjero", o tal vez para algunos incluso exagerando era visto como una especie de "bárbaro" que venía a destruir todo lo existente. Aunque esa mirada provenía de aquellos sectores más conservadores de la museología con los que tuve la oportunidad de interactuar, porque tanto en la investigación bibliográfica como en la búsqueda de referentes en otros espacios de exposición y fundamentalmente museos, también nos encontramos con una cantidad de sujetos, conceptos y perspectivas con las que pudimos coincidir, aprender y recuperar aportes complementarios al campo comunicación/educación, sobre todo aquellos provenientes de las corrientes críticas.

De ese modo recuperamos de la denominada "nueva museología" la propuesta de dar mayor protagonismo al visitante, así como otorgarle al museo un rol más social a través de lo que denominaban como "acción cultural" y de la relación del museo con su territorio. En esta corriente coincidimos con Rivière (1985) en la idea de que el museo debería ser una especie de "espejo" en el que las comunidades puedan contemplarse y reconocerse, que les sirviera para comprenderse mejor.

Compartimos con la "museología crítica" la forma de trabajo transdisciplinar que recupera aportes de la antropología, la antropología social, la sociología, la historia del arte, la historia social, la historiografía, la pedagogía crítica, entre otras para sumar a su propia disciplina. Y recuperando en especial conceptos importantes de la pedagogía crítica como la idea del "currículum nulo" (u oculto) en los museos, que en sus procesos de producción dejan afuera contenidos y sujetos, y que por tanto requieren de una explicitación crítica para habilitar a que los visitantes puedan construir sus propios significados. Para permitir que la autoridad y el poder sobre el saber exhibido pueda ser de algún modo compartido con los sujetos.

Pero sin dudas el referente con el que más puntos en común encontramos provenía de una perspectiva latinoamericana, surgida a partir de la Mesa de Santiago de Chile en 1972. Que impulsaron a que los museos cumplan un rol político en sus territorios ocupándose de mostrar el pasado, pero también construyendo el presente y el futuro, involucrándose con las complejidades del entorno en el que se encuentran. En consonancia con las memorias constitutivas del campo comunicación/educación, los museólogos que se reunieron en Santiago prestaron especial atención a las enormes desigualdades que ocurrían en el continente, y comprometidos con ese contexto de insurgencia decidieron que los museos no podían quedarse ajenos a esas luchas por la emancipación.

Así como manifiestaban una preocupación por poner a disposición sus recursos para colaborar con la educación permanente de los sujetos, en especial con aquellos que no se encontraban alfabetizados. Por ello también establecían que los museos debían ser capaces de llegar hasta esos sujetos, con contenidos que pudiesen ser claros y comprensibles, y con el armado de muestras itinerantes para ir hacia las comunidades que se encontraban imposibilitadas de llegar hasta el museo debido a las distancias o por otras circunstancias. También coincidimos en la búsqueda compleja de soluciones mediante el aporte de diversas disciplinas, así como a estar abiertos a los aportes que puedan realizar diversos actores sociales y organizaciones comunitarias.

La gran meta de los museos según esta perspectiva sería cumplir el rol educativo que otras instituciones no ofrecen, provocando la curiosidad y promoviendo el interés sobre distintas problemáticas, construyendo espacios inclusivos, abiertos al diálogo, para permitir el encuentro de la comunidad. Como espacio donde poder discutir los problemas de la comunidad y promover acciones de desarrollo y transformación. Museos que se comprometieran con sus comunidades de manera activa, situándose como agentes de cambio y como plataformas de gestión para la realización de acciones que mejoraran la calidad de vida de sus sujetos.

Museos más democratizados, que se piensen “como acción” involucrados con la totalidad de los problemas sociales, políticos y culturales, y que se ponen al servicio de sus comunidades para la búsqueda de soluciones creativas a sus problemas. Lo que implica no solo un cambio físico en los museos (al extenderse más allá de sus paredes) y en sus muestras, sino también un cambio de mentalidad en quienes los gestionan.

Muchas de estas miradas museológicas puestas en articulación con las del campo comunicación/educación constituyeron el andamiaje de nuestro proyecto de intervención en el Museo.

Aunque el posicionamiento existe por más que no sea dicho, en nuestro caso, justamente por la perspectiva asumida decidimos explicitarlo en cada texto, en cada charla, en cada oportunidad que tuvimos. Pero los posicionamientos y enunciados no alcanzan para ganar una discusión, y las batallas no se ganan solo en los discursos, ni en un solo espacio. Se trata de una disputa que nos excede y eso se vio expresado claramente luego del 10 de diciembre de 2015, cuando asumieron las nuevas autoridades. Quienes desde posturas neoconservadoras prefirieron desmontar nuestra instalación

para restaurar lo que había antes, volvieron a instalar todo aquello que nosotros nos habíamos empeñado en criticar y transformar.

Por lo que aquí se agrega otro sentido a la tesis, que además de ser un trabajo de investigación, un proceso de sistematización de una experiencia, es a la vez un gesto de desagravio, una operación para evitar que nuestro proyecto sea mandado a la basura junto con los materiales que le daban concreción. Y si bien ese museo que imaginamos y concretamos ya no puede ser visitado, ni recorrido *in situ*, al menos mediante este trabajo y a partir del libro adjunto, espero pueda recuperarse algo de su impronta.

Una impronta que intentó justamente discutir los sentidos y los proyectos hegemónicos, a partir de miradas críticas sobre el pasado, a través de propuestas que no resultaban tan convencionales. Lo que nos llevó a poner enormes esfuerzos en generar estrategias de comunicación de la propuesta mediante materiales que se ofrecían en el museo, o poniendo a disposición de quienes se interesaban nuestro rastreo bibliográfico y nuestra producción conceptual como modo de habilitar a que otros accedan a esas miradas y puedan hacer lecturas propias, tanto para apropiarse como para criticarlas.

Impronta que implicó desde el principio la idea de que como espacio público educativo teníamos la responsabilidad de diversificar las voces, los relatos y las miradas. Y que dentro de esa diversidad debíamos hacer espacios a aquellos sectores que habían sido excluidos de la historia.

Lo que corroboramos a medida que empezamos a revisar el acervo del museo con detenimiento, y nos dimos cuenta que pertenecían a un tiempo histórico muy preciso (en su mayoría de principios de siglo XX) y que habían sido pertenencias de familias adineradas de la ciudad, mientras que había muy pocos objetos que dieran cuenta de la vida y la historia de los sectores populares.

Por ello la importancia de la recuperación de los relatos, de las voces, como modo de establecer otro tipo de patrimonios que excedieran lo material. Que además habilitaran al museo a la operación de escucha, a ceder la palabra, abrir los oídos. Operación en la que buscamos incluir a los desclazados, a los otros de la historia, como forma de convertirlos en significativos en el museo. Implicaba una invitación a reconstruir la memoria, como una operación política, en tiempo presente y más allá de los objetos.

Desde esas convicciones, apoyados primero en los andamiajes de las perspectivas de la comunicación/educación y luego en los de la museología latinoamericana, nos animamos como

equipo de gestión del museo a pensar y discutir la idea de la mirada “legítima” sobre el museo, para buscar los modos propios, que se nutriesen de los relatos y de los intercambios con otros. En un principio tal vez sin demasiadas certezas teóricas -las que luego construimos- pero sí teniendo en claro lo que no queríamos para el museo.

En ese sentido nos hicimos como bandera aquella sentencia de Simón Rodríguez “o inventamos o erramos”. En esa frase Rodríguez propone una mirada hacia atrás para construir en el presente, evitando cometer los errores de los europeos (o de los criollos que pensaban como europeos) a partir de proponer una mirada propia desde un continente joven. Ese posicionamiento implicaba buscar un conocimiento propio de las cosas, de los seres y del lenguaje. Con la certeza de que las respuestas a nuestras preguntas debíamos encontrarlas en nuestra cultura, en nuestro aquí y ahora, y no en otro lado. Compartiendo con Simón Rodríguez la certeza de que “la fundación de la patria debía hacerse con los propios pobladores de estas tierras”.

Lo que se relaciona rápidamente con la insistencia de Rodolfo Kusch de recuperar al sujeto popular, la idea de que la gran mayoría del pueblo latinoamericano desconoce (e incluso niega) su cultura popular y a partir de ello afirma que “la América profunda es una cultura que busca su sujeto”, ese pensamiento popular “donde radica la reserva de sentido” requiere de un sujeto político que la reconozca y construya. Y por ello propone buscar la “danza propia” y en esa metáfora afirma que hay que animarse a probar, e incluso hacer el ridículo de ser necesario para encontrar el paso propio, pero que eso es preferible a seguir copiando los pasos de otro, los que no van con la música de esta tierra.

Estas preocupaciones que se expresaban en las ideas iniciales, las que luego fuimos ensayando en acciones y estrategias. Operacionalizando transformaciones desde los primeros trazos hacia la construcción del proyecto mediados por las reflexiones en el hacer. En la praxis, fuimos configurándolas hacia la construcción de conceptualizaciones y posicionamientos particulares, buscando nuestra “danza propia” surgida de ese proceso dialógico. Esbozos e ideas a las que de a poco les pudimos poner nombre, y que empezamos a hacer parte de un discurso, de un relato institucional.

Desde la perspectiva de que la cultura se construye, se trabaja todos los días, que es un escenario dinámico y complejo, que la memoria es un ejercicio, una acción que se construye, llegamos a la conceptualización del “espacio público educativo de producción de memoria colectiva”. También nos dimos cuenta de que en el contexto de ese espacio era importante seguir marcando la necesaria

participación de la comunidad. Que deberíamos habilitar insistentemente el espacio para que fuese habitado y además subrayar la posibilidad de que dejaran rastros de su visita a partir de intervenciones diversas sobre los relatos, de generar instancias de producción. Lo que a lo largo de ese primer año de gestión provocó una densidad de producciones, que quedaron expresadas y registradas en diversos soportes, en las que hay muchísimo por indagar, las que no fueron abordadas durante este trabajo, pero que ciertamente son merecedoras de atención y serán material para futuras indagaciones.

Desde una perspectiva que apuntaba a la construcción de complejidad, el entramado de los espacios del museo lo realizamos desde una narrativa que evitara la linealidad. Por ello desde una mirada comunicacional trabajamos esos espacios como dimensiones que podían articularse entre sí. Como ejes temáticos que se vinculaban, y que no necesariamente requerirían del seguimiento de un orden cronológico para su interpretación, jugando con el sentido poético de un viaje¹⁴⁸. Una invitación a recorrerlas, para conocer, pensar, recordar, producir, relatar, inventar, a partir de la experiencia, del cruce, la interconexión, el diálogo, entre dimensiones y entre sujetos.

En esas dimensiones nos propusimos desnaturalizar la concepción del tiempo único, uno de los principales ejes de la matriz hegemónica de la modernidad. Problematizando la organización racional del tiempo alrededor de la producción, para la que se requería del tiempo unificado, universal, centralizado, regido por el reloj, asociado a un modo de saber también centralizado, regulado por los dispositivos de producción mecanizada, estandarizada. Un tiempo único apoyado por las instituciones que reproducen esos sentidos, unifican y regulan las experiencias de la vida cotidiana y por ende la cultura y los modos de ver el mundo. Discutíamos también la transformación del tiempo en valor de mercancía. Mientras que la propia industria cultural se encargaba de ordenar el tiempo de ocio, ocupándolo con objetos de consumo.

Asimismo proponíamos pensar de manera crítica en las transformaciones producidas en los territorios, en los desplazamientos en las relaciones, en los modos de circular, en las culturas y en sus cuerpos y subjetividades. Reflexionar sobre los efectos de la concentración de población en grandes ciudades, las modificaciones de la vida familiar a causa del trabajo asalariado fuera del hogar, en los largos traslados a los espacios de trabajo, las rutinas impuestas como modalidades que asume la

148 Siempre teniendo presente la imagen propuesta por Jorge Huergo de "el pedagogo es el viaje".

socialización en nuestras sociedades. Revisando allí las desigualdades para acceder y apropiarse de los recursos materiales, así como de los bienes culturales.

Interpelar a la construcción de memoria colectiva a partir de relatos, a partir de los dispositivos para recuperar una mirada propia, local y a la vez latinoamericana, que permitiera revalorar los puntos de vista de las culturas populares. Recuperando las resistencias culturales, las gestas y manifestaciones políticas colectivas, las formas de conocimiento populares; las historias cotidianas, los pequeños o grandes episodios de dignidad, las fiestas; “los saberes que están a la orilla de la ciencia” (Argumedo, 1996).

Intentamos construir un pensamiento crítico dirigido a cuestionar los límites y omisiones del proyecto de la modernidad (y del propio museo en particular); a resaltar los aspectos silenciados de la historia y del presente, donde se encontraban los valores fundantes de los proyectos alternativos frente a la modernización que intentó estandarizar y unificar los patrones culturales propios.

Construir la historia y el futuro desde un sujeto colectivo, compuesto por múltiples sectores sociales. Reconocer al *otro* históricamente menospreciado, de los significados y tradiciones que alimentan la “visión de los vencidos”, “la otra cara de la conquista”. Construir memoria buscando esos anclajes, recuperando los emergentes de esas experiencias vitales, de las expresiones culturales de un sujeto cultural heterogéneo, que como ya dijimos encuentran su unidad “en una historia común de resistencias y desgarramientos, de sueños de dignidad y autonomía” (Argumedo: 136).

Estos dispositivos implicaron reubicar el lugar de lo popular al asumirlo como parte de las memorias constituyente de los procesos históricos. Resituar a los sujetos populares, esos sujetos *otros*, que fueron largamente negados por la historia, relegándolos al anonimato, sin reconocerles su rol como parte de esa historia. Descentrando el objeto de la historia, recuperando para el campo popular el espacio de la vida cotidiana como constructora de los grandes cambios.

Buscamos desnaturalizar la mirada consensualista de la cultura propuesta desde la matriz hegemónica. Desde esta mirada crítica, la trama se hace más densa y la cultura puede leerse de maneras donde hay lugar para las contradicciones y peculiaridades propias de polos de identificación diversos y en constante puja. Considerando el proceso de restitución de lo público que en ese momento se estaba experimentando en Argentina y en varios países de la región, aparecía como pertinente una nueva valoración de la cultura popular, desde su dimensión profundamente política. El reconocimiento desde un espacio del Estado de aquellos sectores sociales históricamente relegados o segregados. Lo que habilitaba a la posibilidad de nuevo procesos de empoderamiento, a reforzar las

subjetivaciones de sus identificaciones, a partir justamente del reconocimiento de la disidencias en el campo social y cultural.

Pensar esta dimensión desde comunicación/educación nos permitía la reconceptualización de la cultura de una manera compleja. Releyendo al museo y sus construcciones para proponer otras formas posibles desde una mirada crítica latinoamericana. Descolonizando la mirada, recuperando el “hedor” de lo popular, en términos de Kusch, haciendo lugar a ese otro al que llamamos pueblo. Desde la consideración de la rugosidad y densidad que otorga a la cultura esa otra experiencia cultural que es la popular, en su existencia múltiple y activa, no sólo en su memoria del pasado, sino en su conflictividad y creatividad actual.

Recuperando estas dimensiones en el sentido cultural, en la percepción del espacio doméstico como lugar con un mínimo de libertad y de capacidad de decisión y acción. Del mismo modo, que no toda forma de consumo es apropiación de los valores hegemónicos, el consumo también puede hablar de las justas aspiraciones a una vida más digna por parte de los sectores populares. De allí la importancia de no reproducir -y a la vez de desnaturalizar- juicios de valor reduccionistas que no permitieran revisar en profundidad y complejidad la trama de las acciones de los sujetos de la cultura popular.

Dentro de esa recuperación de lo popular y de sus memorias, en la necesidad de descolonizar la mirada como un reconocimiento por la larga historia de sometimientos y violencias vividas como continente del que somos hijos, pero también como la posibilidad de reactivar una memoria de liberación que aporte nuevos sentidos a los procesos y prácticas de comunicación/educación. En esa búsqueda no solo de novedades, sino de “historias olvidadas en nuestras memorias y en nuestros sueños sociales avasallados” (Huergo), también hubo una especial atención por la recuperación de aquellos saberes ancestrales que se sostienen sobre todo en las culturas andinas y que se pueden sintetizar en los principios del “buen vivir”, que expresan esa búsqueda por alcanzar la vida plena desde una mirada integral de la comunidad como parte del cosmos.

Así como desde las recuperaciones de aquellas memorias poníamos en evidencia que a lo largo del tiempo los sectores hegemónicos se ocuparon de ocultar, de olvidar, los modos propios, negándolos en nombre de la civilización moderna, desarraigándonos en favor de formas culturales traídas de otras latitudes. Mientras esos “civilizados” nos enseñaban cómo vivir a su modo, a la vez se encargaban de ejecutar salvajes planes de genocidio, expoliaban recursos y productos de estas tierras

para ser llevados a los centros imperiales, incluyendo en esas apropiaciones coloniales también a indígenas que fueron confinados en jaulas, colocados en vida en muestras de museos, cosificados, alejados de su todo. Historia que se repite una y otra vez. Así como aniquilaron a los Kilmé, para luego obligar a los sobrevivientes a caminar su desarraigo desde los Valles Calchaquíes hasta estos lares. Así como en nombre de la modernización, a pesar de haberse declarado la independencia, los sectores dominantes una y otra vez establecieron tratados de comercio que nos volvían a poner en posición de dependencia económica. Al igual que volvió a ocurrir con el desarrollismo imponiendo sus recetas masivas de progreso, mientras las dictaduras cívico-militares a través del Plan Condor imponían planes sistemáticos de terror para desarticular las resistencias políticas que permitieron una vez más expoliar los recursos e instalar a los capitales extranjeros en el dominio de la escena. Así como en la actualidad vuelve a suceder con los gobiernos -llegados por vía democrática- que se están ocupando de ejecutar restauraciones conservadoras en nuestro continente. Movimientos que demuestran que a pesar de ese salvajismo con el que nos imponen estos modos, siempre hay resquicios en los que las memorias se resguardan, y por las que vuelven a aparecer transformados en ideas y acciones emancipatorias.

Esta mirada integral es fundamental en los procesos de comunicación/educación porque ayudan a recuperar el reconocimiento del otro y su circunstancia, porque producen una interpelación desde el "aquí y ahora", desde una posición por buscar la cultura propia. En este sentido, insistimos con Kusch (1976) en la búsqueda de "un domicilio en el mundo" proponiendo al suelo como fundamento, como "dimensión tópica de la experiencia", como punto de gravedad que lo rige todo. El suelo es "donde acontece lo humano", un suelo donde no caer más, donde estar de pie, en el que "estar parado es estar dispuesto a la circunstancia" (Kusch, 1978). Por ende un suelo donde no atarse a identidades cristalizadas, por más instaladas que parezcan, donde comprender el carácter contingente, y por ende posible de ser modificado, un suelo que permite admitir las complejidades de las que estamos conformados y habitados.

Comprender lo que hacemos desde la experiencia histórica de nuestro continente subraya la necesidad de que el pensamiento de una comunidad no puede desprenderse de su "topos", tal como señala Kusch. Se trata de comprender la gravidez del pensamiento que no puede desarraigarse de todo lo que el "estar allí" instaló. Implica la incorporación del gesto cultural como una decisión, la habilitación de los sujetos del territorio para decidir por sí mismos, para habitar los espacios, para

apropiárselos a su manera. Implica tomar la decisión de incorporar de manera compleja los modos y los sentidos de la cultura latinoamericana tensionando los procesos educativos, desde nuestro aquí y ahora, por más complejo que ésto nos resulte.

Hay una frase que Carlos Cullen permanentemente recuperaba en sus clases de la Maestría en Comunicación y Educación parafraseando a Kusch: "las ideas no se ven, ni se tocan, pero pesan... están gravitadas por el suelo que habitamos". Este sentido tópico debería interpelarnos a retomar el recorrido por aquellas matrices fundacionales del pensamiento popular latinoamericano, para recuperar aquellas potentes ideas que resultaron movilizadoras, pero que en su momento fueron acalladas, escondidas, negadas, así como se negó al fondo de lo popular con el que estos intelectuales estaban dialogando. Existe allí una tarea de recuperación y reparación de esas memorias fundacionales del pensamiento latinoamericano que desde nuestros lugares de intervención cotidiana y desde los espacios de nuestra Facultad de Periodismo y Comunicación Social, y en particular desde la Maestría en Comunicación y Educación, dentro de la universidad pública, podemos tomar para interpelar(nos) el presente, desde nuestro aquí y ahora, "gravitados" por nuestro suelo, para aventurarnos a inventar otros futuros.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDEROQUI, S. (2004) "Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia" en FRIGERIO, G., DIKER, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc.
- ALDEROQUI, S., PEDERSOLI, C. (2011) *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- ALEGRIA, L. (2007) "La mesa de Santiago, una doble ruptura museológica" en *IX Seminario sobre Patrimonio Cultural Museos en Obra*, 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- ALONSO, R. (2012) "La feria de América y su legado" en *Feria de América: vanguardia invisible*, Mendoza, Fundación del Interior.
- ARFUCH, L. (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ARGUMEDO, A. (1996) *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Ed. del Pensamiento Nacional.
- AZÓCAR, M. (2007) "A treinta y cinco años de la mesa redonda de Santiago" en *IX Seminario sobre Patrimonio Cultural Museos en Obra*, 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- BADENES, D., MANIAGO, V. (2012) "La república de Evita" en *Revista Maíz*, Núm. 1 noviembre 2012, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Disponible en:
<http://www.revistamaiz.com.ar/2012/11/numero-n-1.html>
- BELINCHE, M., PANELLA, C. (comp.) (2010) *Postales de la memoria: un relato fotográfico sobre la identidad de la región*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/postales_de_la_memoria_2012.pdf
- BENJAMIN, W. (1989) *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.
- BICKEL, A. (2006) "La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias" en *Revista La Piragua* N.º 23 *Sistematización de experiencias: caminos recorridos*,

nuevos horizontes. Mexico, CEAAL.

- BOLIVAR BOTIA, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa mayo, vol. 4, número 1, México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada. pp. 40-65.
- BUENFIL BURGOS, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*, DIE 26, México DF, Instituto Politécnico Nacional.
- CENDALES, L., TORRES, A. (2006) "La sistematización como experiencia investigativa y formativa" en *Revista La Piragua* N.º 23 *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*. Mexico, CEAAL.
- CHAGAS, M. (2006) *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*, Chapecó SC, Argos Editora Universitária.
- CHAGAS, M. (2007a) "Museos, memorias y movimientos sociales" en *IX Seminario sobre Patrimonio Cultural Museos en Obra*, 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- CHAGAS, M. (2007b) "La radiante aventura de los museos" en *IX Seminario sobre Patrimonio Cultural Museos en Obra*, 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- CLARKE, G. (2012) "La República de los Niños. Una creación que venció al tiempo" en PANELLA, C. (comp) *La República de los Niños. Un aporte bonaerense a la Nueva Argentina*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- DA PORTA, E. (comp.), (2011) "Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico", Córdoba, edición propia.
- DANTAS, M. (2011). Conferencia *La tecnología al servicio del arte en el montaje de exposiciones y museos* en Jornadas de debate "Nuevas estrategias digitales en el diseño de exposiciones – Museos y Cultura Participativa". Buenos Aires, Fundación TyPA (Teoría y Práctica de las Artes).
- De SAGASTIZABAL, L., GIULIANI, G. (2013) "El trabajo editorial de Arturo Peña Lillo en la Colección La Siringa. El proyecto y sus lectores" publicado en *Actas de las 3ª Jornadas de Intercambios y Reflexiones acerca de la Investigación en Bibliotecología*, La Plata, 28-29 de noviembre de 2013. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). "Para descolonizar Occidente Más allá del pensamiento abismal", Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO Prometeo Libros.
- DE VARINE, H. (2012) "Alrededor de la mesa redonda de Santiago" en NASCIMENTO JUNIOR, J., TRAMPE, A., SANTOS, P. (coord.) *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972, Vol. 1*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Museus, IBRAM, Programa Ibermuseos.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. (2009), *Biografía y educación: figuras del individuo proyecto*. 1ra ed. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de

Ciencias Sociales.

- DEVOTO, F. y PAGANO, N. (2009) *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DOSSE, F. (2007), *El arte de la biografía: entre la historia y la ficción*, México D.F., Universidad Iberoamericana.
- EDELSTEIN, O. (2011) "El pasado: entre la historia y los museos" en TABAKMAN, S. *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*, Buenos Aires, Biblos.
- FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL (1997). "Documento curricular Plan 1997" La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.
- FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL (2014). "Documento curricular Plan 2014", La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.
- FERNÁNDEZ, M.B. (1997) "De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo" en HUERGO, J. *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, FPyCS- UNLP.
- FERNÁNDEZ, M.B, FELLI, M.S. (2012) "Narratividad como perspectiva metodológica para el análisis de experiencias profesionales del profesor en comunicación", en *Actas de XIV Congreso REDCOM* Universidad Nacional de Quilmes, Junio 2012.
- FERNÁNDEZ, M.B., SANGUINO, S., ARTIGUENAVE, D. (2013) "Debates, interrogantes y proyecciones del campo comunicación/educación" en *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*. N° 75, mayo-junio de 2013. Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, La Plata. Pp 19-30. Disponible en <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/debates-interrogantes-y-proyecciones.html>
- FERNÁNDEZ, M.B. (2014) "Jorge Huergo y la institucionalidad del campo comunicación/educación" en *Revista Question*, Vol 1, No 42 (abril - junio de 2014). Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2178/1931>
- FERNÁNDEZ, S. (2012) "Políticas y diseño en la Feria de América" en *Feria de América: vanguardia invisible*, Mendoza, Fundación del Interior.
- FREIRE, P. (1984) "Extensión o comunicación" 13a edición en español, Montevideo, SigloXXI.
- FREIRE, P. (1991), *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, Mexico, SigloXXI.
- FREIRE, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad* 45a edición, México, SigloXXI.
- FREIRE, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*, 55a edición, México, SigloXXI.
- FUENTES NAVARRO, R. (1998) *Emergencia de un campo académico*, México, ITESO Universidad de Guadalajara.
- GALASSO, N. (1995) *La larga lucha de los argentinos: y como la cuentan las diversas corrientes historiográficas*, Buenos Aires, Colihue.
- GALINDO CÁCERES, J. (1999) "Del objeto percibido al objeto construido. El saber sobre la práctica: sistemas y

mundos posibles”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II, Vol. V. Núm. 9, Colima, Universidad de Colima México.

GARCÍA LINERA, A. (2016) “Restauración conservadora y nuevas resistencias en Latinoamérica 27.05.16” conferencia dictada en Buenos Aires disponible en <https://youtu.be/V-L3CSIVZQk>

GHISO, A. (1999) “De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de la globalización” en *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política N.º 16*, Mexico, CEAAL.

GHISO, A. (2006) “Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freireanas en torno a las claves de la sistematización” en *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política N.º 16 Sistematización de prácticas en América Latina*, CEAAL, México.

GRAMSCI, A. (1977) *Cultura y Literatura*. Barcelona, Península.

GRANADOS FONT, R. (2005) “¿Qué se entiende por sistematizar? En *Enfermería en Costa Rica*, mayo 2005, vol 26.

GUSDORF, G. (1991), “Condiciones y límites de la autobiografía”, en *Revista Anthropos No 29*, Madrid, p. 9-18.

HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

HLEAP B., J. (1999), “Sistematizando experiencias educativas”, en *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política N.º 16 Sistematización de prácticas en América Latina*, México, CEAAL.

HUANACUNI MAMANI, F. (2010) “Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas” Lima Perú, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.

HUERGO, J. (1992) “Buscando la identidad desde el 'mero estar'”, en VV. AA., En torno a la Identidad Latinoamericana, FELAFACS, VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación, Acapulco, México.

HUERGO, J. (editor) (1997) *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, FPyCS- UNLP.

HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M.B, (2000) “Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones”, Santa Fé de Bogotá, Edición de la Universidad Pedagógica Nacional.

HUERGO, J. (2003) *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*. En Revista Nodos de comunicación/educación N° 2. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP, La Plata. Disponible en www.revistanodos.com.ar

HUERGO, J. (2004) *Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural*. En revista Dialoguemos Año 8 N° 14, junio de 2004, Buenos Aires. pp. 9-13.

HUERGO, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, FPyCS, UNLP.

HUERGO, J., MORAWICKI, K. (2008) *El sentido de la experiencia social*, La Plata, DES-DGCyE.

- HUERGO, J. (2013). "Mapas y viajes por el campo comunicación/educación". En *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*. N° 75, mayo-junio de 2013. Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, La Plata. Pp 19-30. Disponible en <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-el-campo-de.html>
- HUERGO, J. (2015), *La educación y la vida*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social (EPC) ebook disponible en http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la_educacion_y_la_vida_ebook.pdf
- JARA HOLLIDAY, O. (2006) *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica*. Publicado en *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* N.º 23: *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) México.
- JARA HOLLIDAY, O. (2011) "La evaluación y la sistematización" en *Revista internacional sobre Investigación en educación global y para el desarrollo*. Número Cero. Oct 2011. pags 110-112.
- JARA HOLLIDAY, O. (2012) "Sistematización de experiencias: una propuesta enraizada en la historia latinoamericana" en *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José, CEP Alforja – CEAAL – Interman OXMAN.
- JAURETCHE, A. (2006) *Política nacional y revisionismo histórico. Obras Completas, vol. 7*, Buenos Aires, Corregidor.
- JORAJURIA, R. (2012) "Cuando industria, vanguardia y optimismo formaron parte de un programa nacional" en *Feria de América: vanguardia invisible*, Mendoza, Fundación del Interior.
- KUSCH, R. (1976) *Geocultura del Hombre Americano*, Buenos Aires, F García Cambeiro.
- KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Castañeda.
- KUSCH, R. (2007a) *Obras completas – Tomo I*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2007b) *Obras completas – Tomo II*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2007c) *Obras completas – Tomo III*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2007d) *Obras completas – Tomo IV*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- LARROSA, J. (2006) "Algunos apuntes sobre la experiencia y sus lenguajes", en *Estudios Filosóficos* Vol. 55, N.º 160, 2006, pags 467-480.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo sapiens/Flacso.
- LEIS ROMERO, R. (2006) "Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto" (editorial) en *Revista La Piragua* N.º 23 *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*, México, CEAAL.
- LEJEUNE, P. (1991), "El pacto autobiográfico", en *Revista Anthropos No 29*, Madrid, Anthropos Ediciones. p. 47-62.
- LEJEUNE, P. (1994), "La autobiografía de los que no escriben", en *El pacto autobiográfico y otros estudios*,

Madrid, Megazul, p. 313-414.

- LONGONI, R. (2012) "Eva y la infancia. Ensayos arquitectónicos en la formación de futuras vanguardias durante los primeros gobiernos peronistas" en PANELLA, C. (comp) *La República de los Niños. Un aporte bonaerense a la Nueva Argentina*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- LORENTE, J. (2003) "La nueva museología ha muerto, ¡viva la museología crítica!" en ALMAZÁN TOMÁS, V., LORENTE, J (coord.) *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LORENTE, J. (2006) "Nuevas tendencias en teoría museológica: a vueltas con la museología crítica" en *Revista Museos.es* N.º 2, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en <http://es.calameo.com/read/0000753354330ecff53bf>
- MARTÍN BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*, México, Ediciones G. Gili.
- MARTÍN BARBERO, J. (2004). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍN BARBERO, J. (2008). "De la experiencia al relato. Cartografías culturales y comunicativas en América Latina". En *Revista Antrophos* N° 219. Barcelona, Antrophos Editorial.
- MASA, C., BRUNO, P. (2012) "Políticas de desarrollo territorial en áreas turísticas y del conurbano bonaerense durante el peronismo en la gobernación Mercante (Buenos Aires, Argentina)", en *Historia Actual Online*, Núm. 29, otoño 2012. pags 55-66.
- MATA, M.C. (1985), *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*, Buenos Aires, Centro de Comunicación educativa La Crujía.
- MC LAREN, P. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- MC LAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- MOUFFE, C. (2007). *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NASCIMENTO JUNIOR, J. (2012) "Memoria para hablar hoy" en NASCIMENTO JUNIOR, J., TRAMPE, A., SANTOS, P. (coord.) *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972, Vol. 1*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Museus, IBRAM, Programa Ibermuseos.
- NASCIMENTO JUNIOR, J., TRAMPE, A., SANTOS, P. (coord.) (2012a) *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972, Vol. 1*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Museus, IBRAM, Programa Ibermuseos. Disponible en http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_1.pdf
- NASCIMENTO JUNIOR, J., TRAMPE, A., SANTOS, P. (coord.) (2012b) *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Revista Museum 1973, Vol. 2*, Brasilia, Instituto

- Brasileiro de Musesus, IBRAM, Programa Ibermuseos. Disponible en http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_II.pdf
- PANELLA, C. (comp) (2012) *La República de los Niños. Un aporte bonaerense a la Nueva Argentina*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- PIÑA, C. (1999) "Tiempo y Memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico". En *Proposiciones* número 29, marzo de 1999, Santiago de Chile, Ediciones SUR.
- PODGORNY, I. (2009) "Recuerden que están muertos. Cuerpos embalsamados y museos ambulantes en la Buenos Aires del fin de Siglo" en *Viajes*, Buenos Aires, Teseo. Disponible en <http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/id/20111219009934>
- POLLAK, M. (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- PRIETO CASTILLO, D. (1987) *Utopía y Comunicación en Simón Rodríguez*, Quito, Editorial Belén CIESPAL.
- PRIETTO CASTILLO, D. (1999) *La comunicación en la educación*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus-La Crujía.
- QUIROGA, W. (2012) *Feria de América: vanguardia invisible*, Mendoza, Fundación del Interior.
- RESTREPO, E. WALSH, C. VICH, V. (2010) "Práctica crítica y vocación política: pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latinoamericanos" en HALL, S. *Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán, Enviñón editores.
- RICOEUR, P. (1985), *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (2006), *Sí mismo como otro*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- RINESI, E. (2016) "Una defensa del republicanismo popular" en *Revista Maíz 6*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP, disponible en <http://www.revistamaiz.com.ar/2016/06/una-defensa-del-republicanismo-popular.html>
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón. disponible en <http://tintalimon.com.ar/libro/CHIXINAKAX-UTXIWA>
- RIVIÈRE G. (1985) "Definición evolutiva del ecomuseo" en *Revista Museum* N.º 148 (Vol XXXVII, nº 4, 1985) *Imágenes del ecomuseo*, París, UNESCO.
- RODRÍGUEZ, S. (2004). *O inventamos o erramos*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, Caracas, Monte Avila Editores Latinoamericana.
- SANTACANA MESTRE, J. y HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2006) *Museología crítica*, Gijón, Trea.
- SANTOS, P. (2012) "La Mesa de Santiago para pensar el futuro" en NASCIMENTO JUNIOR, J., TRAMPE, A., SANTOS, P. (coord.) *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972, Vol. 1*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Musesus, IBRAM, Programa Ibermuseos.

- SERRAT ANTOLI, N. (2005) "Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación" en SANTACANA MESTRE y SERRAT ANTOLI (coords.) *Museografía didáctica*, Barcelona, Ariel.
- SOLANO, F. (2016) "La fotografía de Tecnópolis, antes y después" nota publicada en Diario Registrado del 6 de octubre de 2016. Disponible en http://www.diarioregistrado.com/opinion/la-fotografia-de-tecnopolis--antes-y-despues_a57f65d910c297bac2b680b97
- TABAKMAN, S. (coord) (2011) *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- TABORDA, S. (1934), *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral. Disponible en http://www.fundacionosde.com.ar/pdf/pensadores/ideario_argentino.pdf
- TABORDA, S. (1936), *El fenómeno político*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.
- TABORDA, S. (1936) "El fenómeno político" en AAVV *Homenaje a Bergson*, Córdoba, Instituto de Filosofía.
- TABORDA, S. (1988), *La argentinidad preexistente, 1935-1941*, Buenos Aires, Docencia-CINAE.
- TABORDA, S. (2011) *Investigaciones Pedagógicas* reedición de la publicación original de 1951, 1ra edición, La Plata, Editorial Unipe. Disponible en <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/07/Investigaciones-Pedagogicas-de-Saul-Taborda.pdf>
- TAYLOR, S., BOGDAN, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- THOMPSON, E.P. (1981) *Miseria de la teoría*, Barcelona, Editorial Crítica.
- THOMPSON, E.P. (2002) "La formación de la clase obrera en Inglaterra", en *Obra Esencial*. Barcelona, Crítica.
- TORRES CARRILLO, A. (2008) "La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad" en *Revista Diálogo de Saberes*, Año 1 N.º 2, Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela, Dirección de Investigación y Estudios Avanzados.
- TRAMPE, A. (2012) "Recuperando un tiempo perdido" en NASCIMENTO JUNIOR, J., TRAMPE, A., SANTOS, P. (coord.) *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972, Vol. 1*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Museus, IBRAM, Programa Ibermuseos.
- VALDERRAMA, C. (editor) (2000), *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, DIUC-Siglo del Hombre.
- VVAA (2006) *Carta cultural iberoamericana*, XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Montevideo, Uruguay, 4 y 5 de noviembre de 2006, Montevideo, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/carta-cultural-ibero-americana.pdf>
- VVAA (2007) *Declaración de la Ciudad de Salvador*, I Encuentro Iberoamericano de Museos, Salvador de Bahía, Brasil, 26, 27 y 28 de junio de 2007, Salvador, Ibermuseos. Disponible en

http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/09/Declaracion-de-Salvador_POR.ESP_.pdf

VVAA (2007b) *X Seminario sobre Patrimonio Cultural Museos en Obra*, 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Disponible en http://www.dibam.cl/614/articles-5410_archivo_01.pdf

VVAA (2012) *Declaración de Montevideo*, VI Encuentro Iberoamericano de Museos: Museo ¿Territorio de Conflictos? Miradas contemporáneas a 40 años de la Mesa Redonda de Santiago, 22, 23 y 24 de octubre de 2012, Montevideo, Ibermuseos. Disponible en http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/11/VI.EIM_Declaracion_Montevideo-2012-ESP.pdf

VVAA (2013) "Declaración de Caracas" en *Revista Museos.ve (Revista Digital de los Museos Venezolanos)*, N.º 22, Año 2, mayo de 2013, Caracas, Sistema Nacional de Museos. pp. 23-27. Disponible en https://issuu.com/museos.ve/docs/revista_museosve-22

WILLIAMS, R. (2001) *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión.



Maestría en Comunicación y Educación
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Febrero de 2017



MUSEOS
DE
QUILMES

UN REAL ESPACIO PÚBLICO



MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN

MUSEO

HISTÓRICO

REGIONAL

Alte. Brown

LAVALLE 481 ESQ. 25 DE MAYO
BERNAL - QUILMES

MUSEO HISTÓRICO REGIONAL

Alte. Brown

Lavalle 481 esquina 25 de Mayo. Bernal

AUTORIDADES

Intendente:

Francisco Gutierrez

Directora Red de Museos:

Silvia Durá

Equipo Red de Museos:

Darío Artiguenave, Gabriela Díaz,
Santiago Tomás Pagura, Pamela Vallejos

REALIZACIÓN

Diseño:

Santiago Tomás Pagura

Textos:

Darío Artiguenave

Ilustraciones:

Leandro Cepeda

Fotos:

Equipo Red de Museos

Federico Imbriano

CPA Leonardo Favio

QUILMES. NOVIEMBRE 2015.

MUSEO

HISTÓRICO

REGIONAL

Alte. Brown

LAVALLE 481 ESQ. 25 DE MAYO
BERNAL - QUILMES



Agradecimientos

a los vecinos, a los visitantes, a las escuelas y organizaciones de la comunidad que sumaron sus voces
a la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Quilmes
a la Dirección de Adultos Mayores de la Municipalidad de Quilmes
a la Jefatura Distrital DGCyE Quilmes
a Gabriel Santinelli y su equipo

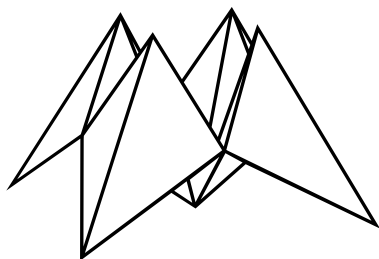






Manifiesto del museo:

Estás entrando a una experiencia que insiste en buscar sus raíces en la vida cotidiana. Que propone cambiar la velocidad del tiempo para evitar la urgencia del vivir. Un espacio donde todas las historias cuentan. Donde la historia con mayúsculas es sólo una de las posibles. Un museo que dialoga, escucha, discute, rumia y piensa. Que invita a reescribir la historia de la región y su pueblo. Que busca un pensamiento propio. Que entiende que nuestra cultura no cabe en las vitrinas, sino que está en movimiento, es actitud, es una forma de vida.



MUESTRA PERMANENTE

La muestra permanente del Museo Histórico Regional propone una discusión sobre la mirada única y lineal, para darle al espacio de museo una estructura dinámica, flexible, dialógica y participativa, atenta a la diversidad, considerando las profundas transformaciones culturales que están modificando los modos de circular, relacionarse, aprender, entretenerse de los sujetos sociales.

Desde esta mirada, situamos al museo como un espacio de gestión cultural, producción de memoria y conocimiento popular colectivo, donde la comunidad es parte fundamental desde su habitar el espacio, dejar registro de sus experiencias, intervenir lo dado.

En función de esta mirada compleja y multidimensional, los espacios están organizados por ejes temáticos que funcionan a modo de dimensiones que atraviesan y vinculan de manera articulada las muestras del museo.

Les invitamos a atravesar esas dimensiones, a viajar, a circular a través de ellas, a experimentar, producir, pensar, idear, inventar, a partir del cruce que cada uno pueda producir de esas dimensiones entre sí, o vinculándolas con otras que puedan proponernos.

Las 4 dimensiones son: temporalidad; territorialidad; socialidad; inventiva popular, tecnología y trabajo.

TEMPORALIDAD

Una mirada sobre la producción del tiempo, las diversas construcciones de la temporalidad, la dimensión cultural del tiempo y las diversas subjetividades que genera, provocar la reflexiones sobre otras experiencias temporales en nuestras vidas cotidianas.

¿Te pusiste a pensar cuáles son tus referencias del tiempo?

SOCIALIDAD

Una recorrida por los modos de construir la historia y una pregunta sobre quiénes fueron y son considerados sus protagonistas, tratando de poner de relieve los portes cotidianos a la historia grande y un rescate de relatos de vecinos y vecinas de la región. Un relato sobre el conflicto como elemento dinamizador de la vida humana y en especial de las sociedades y sus culturas, sobre los diferentes modos de vincularse, de organizarse y los entramados que conforman nuestras comunidades. Historizamos la instalación de la denominada "Reducción de la Exaltación de la Cruz de los indios Quilmes" y como fueron confinados hasta su extinción por decreto. El desarrollo demográfico y poblacional de Quilmes y su región, recuperando el despliegue territorial y las diversas separaciones y autonomizaciones que se transformaron en los municipios vecinos. Y una mirada sobre el rol de la comunicación y la cultura como conformadores de los lazos sociales.

Los relatos en video de los vecinos iluminan el espacio museo.

TERRITORIALIDAD

Se desarrollan cuatro relatos que revisan los diversos modos de habitar el espacio. Los modos en que los hombres y mujeres fueron interviniendo el terreno y su entorno natural, pensando sobre todo en el desarrollo urbano y sus consecuencias ambientales.

El espacio habitado y el espacio representado, para discutir quiénes nombran los espacios y cuáles son sus significados, a quiénes destacan, qué momentos históricos representan, una mirada sobre cómo los espacios son apropiados y nombrados. El espacio recorrido, para pensar los diversos modos de desplazamiento por el territorio, y el desarrollo del transporte público, y una mirada sobre los modos de dominar la noche y cómo se gestionó el alumbrado público en la región.

**¿Cómo te parece que debería llamarse tu calle?
¿Por qué crees que merece ese nombre?**

INVENTIVA POPULAR, TECNOLOGÍA Y TRABAJO

Una mirada sobre los oficios populares, sobre el rol de las mujeres en el trabajo; una reconstrucción de los oficios industriales y los principales polos fabriles de la región. Destacamos la creación de los barrios obreros y la constitución de su cultura. A partir de esta dimensión nos proponemos dar un reconocimiento a modo de restitución histórica a cada uno y una de quienes lucharon por salir adelante empujando al desarrollo de la región, destacando la capacidad de inventiva popular para resolver creativamente los problemas, generando acciones colectivas, luchando por la conquista y el sostenimiento de los derechos individuales, colectivos y sociales.

Articular la "Maquina del Trabajo", marcar tarjeta, compartir nuestros oficios, maneras de interactuar con una dimensión creativa .



TEMPORALIDAD

Nos han enseñado sobre un tiempo único, lineal, infinito.
Que el tiempo es implacable, que no para.
Sin embargo el tiempo es muchos tiempos.
El pasado, el presente y el futuro,
son múltiples dimensiones de una misma cosa.

Nos han enseñado que un minuto son 60 segundos,
que 60 minutos una hora, que 24 horas un día,
que 30 días un mes, que 12 meses, un año.
Pero no todas las culturas
han medido su tiempo de esta manera.
Mucho antes, el recorrido de este a oeste del sol
y de la luna, así como los ciclos de las estaciones,
de primavera a verano, de verano a otoño,
de otoño a invierno, de invierno otras vez a primavera, y así
los ciclos de la vida, de nuestras vidas,
y las vidas de nuestros ancestros y de nuestros hijos
marcaron los tiempos.



Tiempos de todos, tiempo para todos.
 Este espacio del museo es un tiempo otro,
 un tiempo sin tiempo, un recorrido que nos permite suspender
 por un momento la carrera del reloj,
 para animarnos a vivir de otro modo.
 Un espacio donde lo que más importan
 son las voces, los relatos, los recuerdos y los sueños.
 Un lugar donde se puedan construir otras gramáticas,
 otros modos de enunciar el tiempo histórico,
 que nos permitan pensar e imaginar
 otras historias y otros futuros.



Queremos invitarlos a discutir
 las percepciones del tiempo,
 a observar como corren nuestros días,
 y ver cómo era/es en otras culturas, en otras épocas.
 Queremos preguntarnos
 quiénes son los dueños del tiempo.
 ¿Todos tenemos el mismo acceso al tiempo?
 Queremos encontrar nuestro tiempo,
 detenernos a respirar, encontrar los momentos, reconocer los tiempos del otro.

Todas percepciones del tiempo.
 Miradas, como las que podemos tener sobre el pasado.
 Que lejos de ser estático,
 está siempre actualizado por el presente.
 Como las nociones sobre el futuro
 que todos los días se hacen viejas y obsoletas
 por las imaginaciones de los nuevos días.

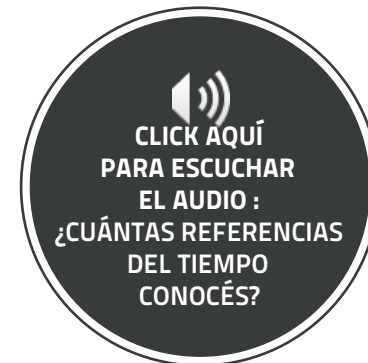


los segundos
que se hacen
eternos
cuando
estamos
cansados de
trabajar

REFERENCIAS DEL TIEMPO

La propuesta de la dimensión de la temporalidad está conformada por una serie de placas con frases que recuperan múltiples referencias del tiempo, con el fin de proponer una reflexión sobre la producción subjetiva del tiempo, sobre la diversidad de experiencias temporales de la vida cotidiana, y desnaturalizar la concepción del tiempo único de la matriz moderna.

La instalación se compone por las placas que cuelgan del techo, que contienen las frases con las referencias temporales y una imagen en su reverso que amplía los sentidos, y a su vez se acompañan por una instalación sonora en la que diversas voces, con diversos de tonos de voz, entonaciones regionales, diferentes edades, modos de expresar que potencian la diversidad de los sentidos de la muestra.



<http://museosquilmes.wordpress.com/tiempo/>



Pensando
las múltiples maneras
de entender la temporalidad
que propone el museo...

**¿CUÁLES SON
TUS REFERENCIAS
DEL TIEMPO?**

¡Hacé tu aporte a la
construcción colectiva!

el tic tac
del reloj

las
campanadas
en la torre
de la iglesia

el canto
del gallo

la alarma
del
despertador

la campana
para entrar a
clase

el timbre
del recreo

la sirena de
la fábrica
para entrar a
trabajar

el silbato
que anuncia
la salida del
tren

los
bocinazos
del apuro
en la
congestión
de tránsito

la vida útil
de un
dispositivo

los llantos
del bebé que
quiere la
teta

el ruido del
estómago
que marca
que es hora
de comer

los ladridos
de los perros

los truenos
que
anuncian la
tormenta

los 9 meses
en la panza
de mamá

los minutos
que se
hacen largos
cuando
esperamos a
quien
amamos

cuando
sufrimos en
la cancha

lo que
tardamos en
volver a casa

los meses
que se
hacen cortos
cuando
estamos a
gusto

los segundos
que se hacen
eternos
cuando
estamos
cansados de
trabajar

la caída de
una a una de
las hojas de
almanaques
de taco

la paciencia
de la semilla
para brotar

los tiempos
de la
cosecha

el color del
fruto
maduro

la levadura
del pan

el fermento
de la malta

los ciclos
de la
naturaleza

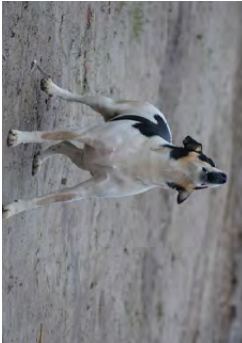
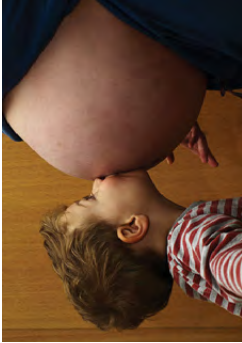
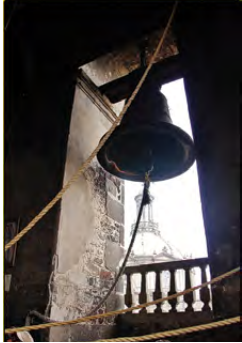
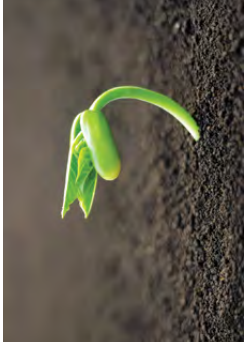
las
estaciones
que faltan

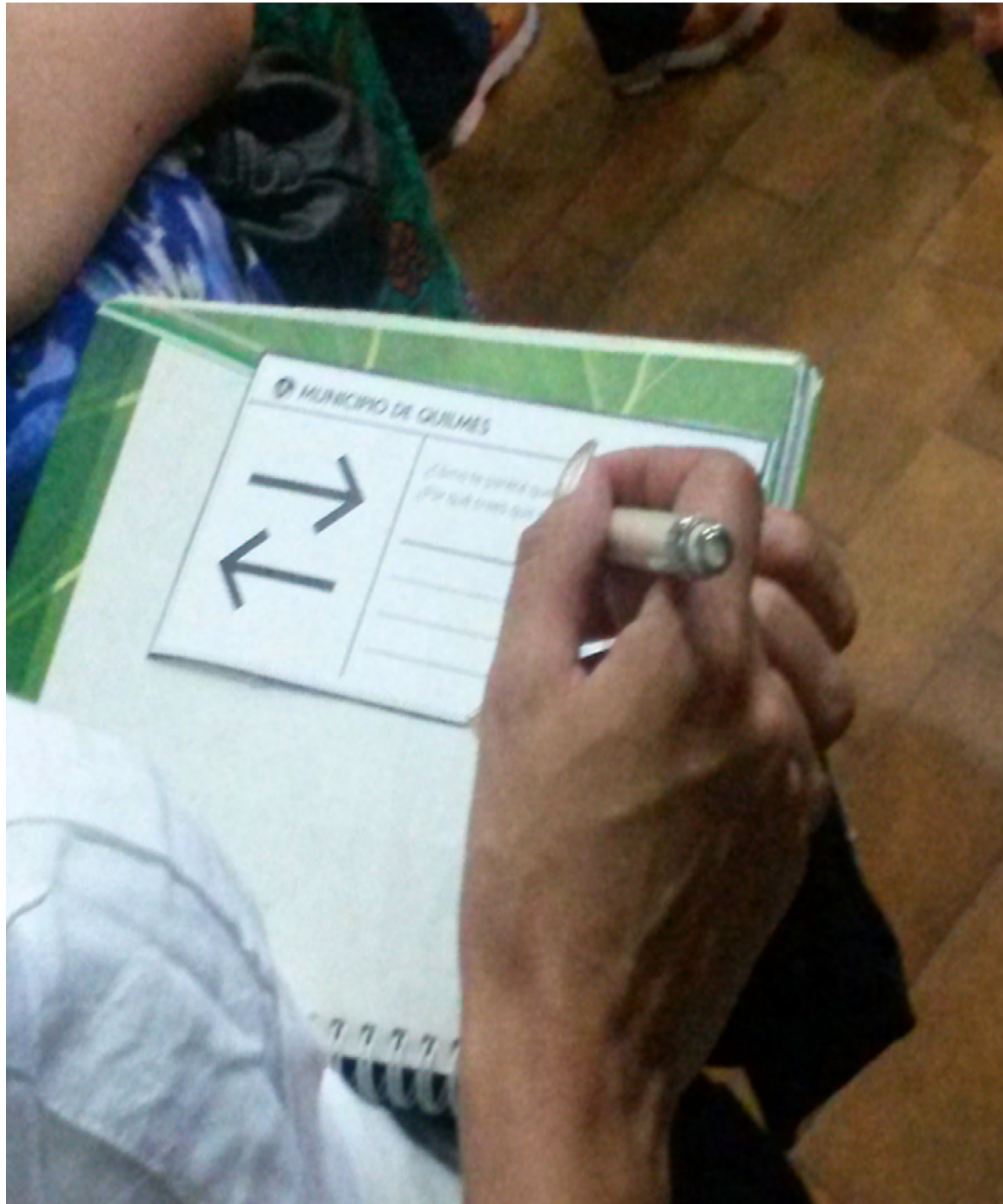
los ciclos de
la vida

los tiempos
de fiesta

los ritos del
día

los tiempos
para estar





TERRITORIALIDAD

LUMINARIA

Desde el principio de los tiempos el hombre buscó la manera de reemplazar al sol para escaparle a la noche y sus peligros. Primero las noches sin luna fueron templadas a través del fuego. Luego alumbrada con dispositivos más complejos, lámparas y faroles de vela o combustible y por fin lámparas eléctricas.

La primer medida para el alumbrado público se registra por parte de la Municipalidad en septiembre de 1858, cuando se ordena que cada comerciante tiene la obligación de colocar en el frente de su local "un farol por las noches, excepto las de luna". Por ese entonces los faroles eran alimentados con velas de cebo. Hacia 1870 se incorporan los faroles a kerosene y para 1873 se inaugura un servicio de alumbrado público con 60 faroles de combustible. En 1898 fue el gran cambio, cuando en el centro de la ciudad se incorporó la iluminación eléctrica. Se comenzó por la instalación de luminarias en la plaza principal, y luego se extendió el tendido por la calle Rivadavia, ubicando un farol por cuadra en el centro, y un farol cada dos cuadras en las calles aledañas. En 1961 se incorporó la iluminación de mercurio cuyo primer farol se ubicó en la esquina de Rivadavia y Mitre. Desde hace un tiempo esas columnas de alumbrado se han renovado con lámparas de menor consumo.

El antecedente originario de transporte masivo de personas lo protagonizaron los Kilme quienes fueron obligados a marchar a pie por 1200 kilómetros desde los valles Calchaquíes hasta este territorio.

El primer transporte público fue un servicio de diligencias que corrían por el denominado "Camino Real", o el "Camino de La Media Luna" que seguía la forma de la costa del río. Por esos senderos de arena y tierra circulaban caballo, diligencias, y carretas (tiradas por caballos o bueyes dependiendo del peso de la carga).

Hacia fines de 1800 se empiezan a desarrollar tendidos de vías, con las que llegará mucho del desarrollo para la región, a través del traslado de productos regionales y la llegada de materias primas que posibilita la instalación de fábricas aprovechando la cercanía con Buenos Aires. Las fábricas y el tren también traerían mucha población a la zona.

En 1871 se instala el primer servicio de tranvía al Río administrado por Balti y Cía.

En 1872 llega el tren por primera vez a Quilmes. El tendido de vías unía la ciudad con Buenos Aires. Era una sola vía sobre tierra, sin piedra que se volvía inestable cada vez que llovía. En 1873 se logró comunicar el tendido con la localidad de Ensenada.

En 1878 Felix Bernal pudo comenzar a tomar el tren a Buenos Aires cerca de su casa. Como lo usaba a diario, realizó gestiones ante la compañía de trenes y donó

una fracción de terreno de su propiedad. Donde luego de un año se instaló la estación Bernal, que por extensión fue el nombre de todo el paraje.

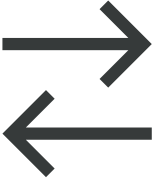
A partir de 1887 se incorporó una segunda vía al trazado, lo que le permitió una mayor flexibilidad de los recorridos.

A partir de una autorización municipal comenzó a funcionar en 1873 un servicio de tranvías tirados por caballos entre la estación de trenes y la ribera del río. Pertenece a la Cia. de Melville Sewell Bagley y Younger.

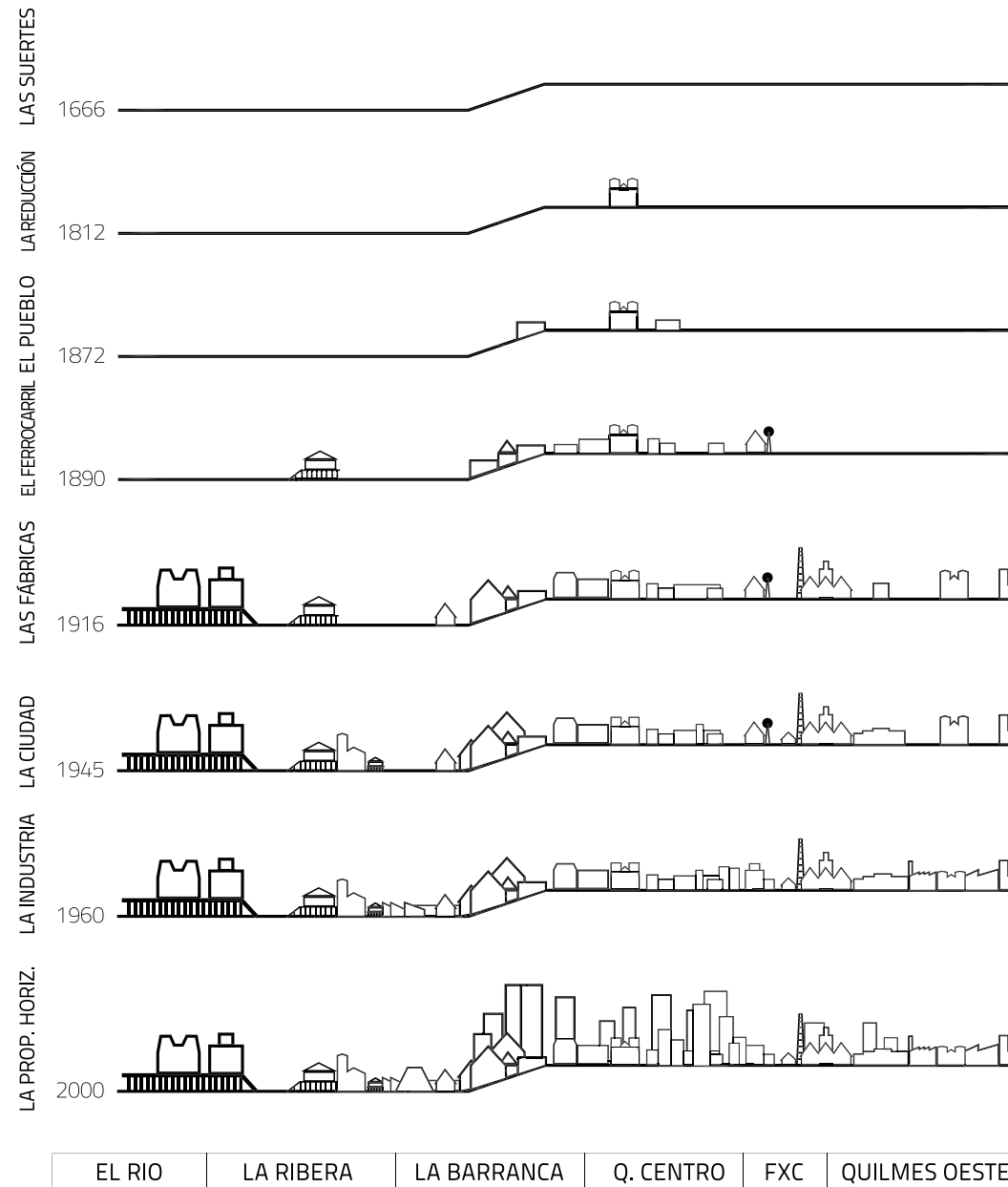
En 1904 se inauguró el servicio de Tranway eléctrico de Buenos Aires a Quilmes. Se inauguró como transporte de cargas pero pronto incorporó pasajeros y serían el antecedente de las líneas de transporte público colectivo. El tranway eléctrico de Buenos Aires a Quilmes sería reconocido como "el 22" que funcionaría hasta 1962 cuando fue reemplazado por una línea de colectivos.

En ese momento también aparecieron otras líneas como "el 1" a Berazategui, "el 7", que luego sería reemplazado por el 580, uniendo el hospital, la cancha de Quilmes y el cementerio; "el 8", hoy 98, Expreso Quilmes SA que une a Quilmes con Plaza Miserere en el barrio de Once, y otro ramal que une Berazategui pasando por Quilmes hasta Once; "el 225", hoy 85, Sociedad Anonima Expreso Sudoeste SAES que une a Quilmes con Ciudadela; y "el 6", que luego sería el 324 que unía Don Bosco con Quilmes.

¿Cómo te parece
que debería
llamarse tu calle?
¿Por qué crees
que merece
ese nombre?

MUNICIPIO DE QUILMES	
	<p>¿Cómo te parece que debería llamarse tu calle? ¿Por qué crees que merece ese nombre?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

INTERVENCIÓN HUMANA SOBRE EL PAISAJE DE LA REGIÓN



FUENTE: BASADO EN EL INFORME REALIZADO POR ARQ. MARTA OLIVA ECHELINI - COLEGIO DE ARQUITECTOS DE QUILMES

1580 - LAS SUERTES

Juan de Garay realiza la segunda fundación de la ciudad de Buenos Aires y organiza el reparto de tierras al sur del Riachuelo demarcando 14 "suertes de estancias".

1666 - LA REDUCCIÓN

Se instala la Reducción de la Santa Cruz de los Indios Quilmes, sobre una barranca que sirve como límite a las crecidas del Río, ubicada a unos 20 metros sobre el nivel del mar. Esta primera comunidad denominada "curato" se centraba en una capilla con su párroco y un grupo de modestas viviendas donde vivían algunos españoles y criollos junto a la población de los Quilmes que fue obligada a trasladarse desde Tucumán.

1872 - EL FERROCARRIL

Llega el tren a Quilmes como parte de un recorrido que une la ciudad de Buenos Aires con Ensenada. Se utiliza como referencia una línea paralela al "Camino de la media luna" utilizado por carretas y diligencias. Por las vías llegará mucho trabajo para la región, con veraneantes para la ribera y fundamentalmente a través de materias primas, insumos materiales y mano de obra para las nuevas fábricas que a su vez traerán a sus familias que se instalarán en estos lares.

1890 - LAS FÁBRICAS

Asociado directamente con el ferrocarril, se instalan en la región la maltería Quilmes, la vidriera Rigolleu (en el actual Berazategui), la maltería Hudson (en el entonces denominado paraje Conchitas) y la papelería en Bernal, generando otro ritmo de crecimiento para la zona.

1916 - LA CIUDAD

Quilmes recibe el estatuto de ciudad. Para entonces cuenta con una desarrollada infraestructura: el Palacio Municipal (la actual casa de la cultura), la Escuela N° 1 y el Normal, la Biblioteca, el Registro Civil, el Banco Provincia y el Banco Popular de Quilmes, la Rambla en la rivera del Río de la Plata, fábricas, y 400 cuadras adoquinadas.

1945 - LA INDUSTRIA

Además de las industrias que siguen creciendo a la costa de la vías del ferrocarril, se empiezan a desarrollar otros polos en función de los trazados del tranvía eléctrico que posibilitará a su vez la instalación de una cantidad de barrios obreros que se poblarán hacia el oeste de Quilmes y Bernal, sobre las avenidas 12 de octubre, Calchaquí, La Plata y camino Gral Belgrano. A las malterías, vidrieras y papeleras se sumarán una serie de industrias textiles como Textilía, La Bernalesa, Rhodia y Ducilo. La demanda de viviendas producto de la migración obrera será tal que se producirán los primeros asentamientos en San Francisco Solano, La Florida y Barrio Parque Calchaquí.

1960 - LA PROPIEDAD HORIZONTAL

El aumento de la población, el crecimiento y expansión de la zona suburbana y la especulación inmobiliaria generan un proceso de densificación del centro urbano con edificios de varios pisos.

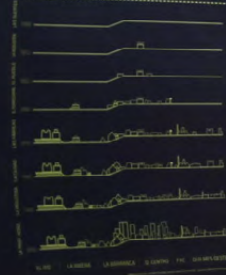
2000 - HACIA ARRIBA Y HACIA LOS BORDES

Se intensifica el crecimiento del perfil de la ciudad hacia arriba con una infinidad de proyectos de propiedad horizontal. A la vez que se generan proyectos de especulación en loteos destinados a barrios cerrados en las afueras, así como también siguen apareciendo asentamientos suburbanos.





LA INTERVENCIÓN HUMANA SOBRE EL PAISAJE DE LA REGIÓN



1900 - LAS SIERTES

En 1900, la zona de las sierras estaba caracterizada por una agricultura de subsistencia y una población dispersa. El paisaje era predominantemente rural y montañoso.

1910 - LA AGRICULTURA

En 1910, la agricultura se convirtió en el eje central de la economía regional. Se introdujeron nuevas técnicas y cultivos, lo que transformó el paisaje rural.

1920 - EL COMERCIO

En 1920, el comercio se expandió significativamente, conectando la zona con el resto del país. Esto trajo consigo cambios en el uso del suelo y en la infraestructura.

1930 - LOS GRANDES SEÑORES

En 1930, la zona fue dominada por grandes hacendados que implementaron cambios radicales en la agricultura y el uso del territorio.

1940 - LA INDUSTRIA

En 1940, la industria comenzó a tener un impacto notable en la región, atrayendo inversiones y transformando el paisaje urbano.

1950 - LA INDUSTRIA

En 1950, la industria se consolidó como el motor principal del desarrollo regional, generando cambios profundos en el paisaje.

1960 - LA INDUSTRIA

En 1960, la industria alcanzó su punto máximo, transformando radicalmente el paisaje y la sociedad regional.

1970 - LA INDUSTRIA

En 1970, la industria continuó su expansión, consolidando su papel en el desarrollo regional.

1910 - LA ZONA LA AGRICULTURA Y EL COMERCIO LOS GRANDES SEÑORES



DESCRIPCIÓN DEL MONUMENTO PATRIMONIAL DE LA REGIÓN
Este monumento conmemora la intervención humana sobre el paisaje de la región, destacando los cambios significativos ocurridos a lo largo del tiempo. El monumento está ubicado en un lugar estratégico que permite apreciar el paisaje que ha sido transformado por la actividad humana.



SOCIALIDAD



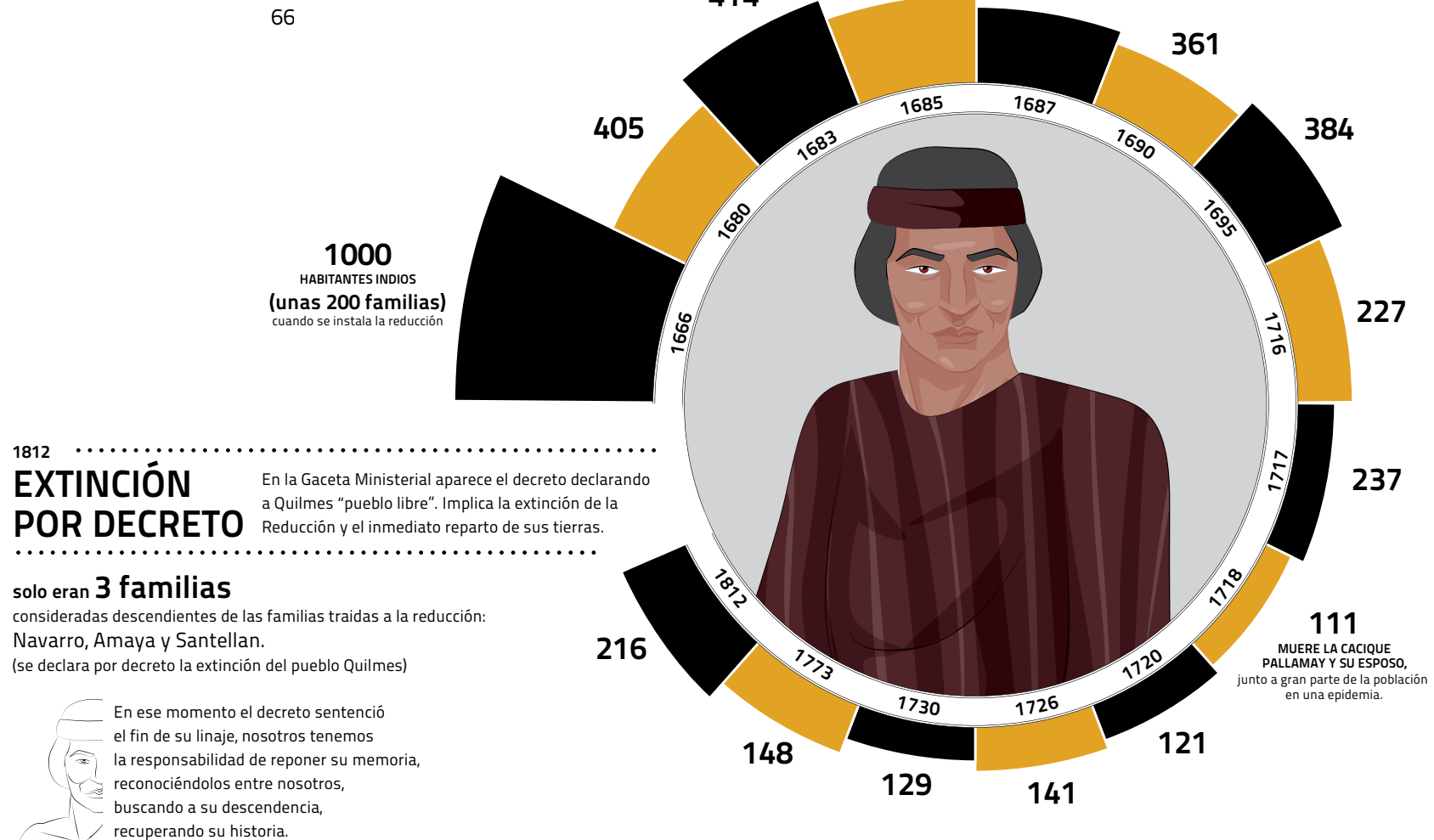
La sociedad de Quilmes surgió de un conflicto, a raíz del destierro de una población que fue trasladada como prisioneros de guerra. De ese primer dolor surgimos, de ese primer desencuentro. Aunque el conflicto, el desentendimiento, la disputa no son nuestra exclusividad sino que nuestro continente todo surge de un conflicto similar, y mucho de la historia humana se puede pensar de esos cruces. La noción de diversidad cultural y de las pugnas son parte del cotidiano. Pero eso no implica necesariamente la violencia.

La violencia asociada al conflicto es una noción que heredamos a partir de la infinidad de guerras y conflictos armados que hemos experimentado como pueblo y como sociedad como parte del mundo. Vivimos un profundo cambio de época. Éste es un mundo descentrado, horizontal y ambivalente que entra en conflicto radical con la imagen del mundo que diseñó la razón: vertical, uniforme y centralizado. Desde esa mirada consensualista el conflicto es nocivo. Sin embargo, la disputa no paraliza el intercambio, por el contrario muchas veces lo intensifica, ya que lleva a las culturas “enfrentadas” a exponerse y explicitar sus manifestaciones. En las resistencias se activan creativamente. Poner en historia los términos en que se formulan los debates es ya una forma de acceso a los combates, a los conflictos y luchas que atraviesan los discursos y las cosas. Y esto también lo podemos pensar en nuestras casas. Ámbito de conflictos y de fuertes tensiones, la cotidianidad familiar es al mismo tiempo uno de los pocos lugares donde los individuos se confrontan como personas y donde encuentran alguna posibilidad de manifestar sus ansias y frustraciones.

Los medios de comunicación son mucho más que aparatos. Son dispositivos que favorecen la comunicación, pero un tipo específico de comunicación. Los hay con los que se puede sólo leer (medios gráficos masivos), y hay de los que se puede leer y escribir (las cartas), hay cartas que viajan en sobres de papel, otras que debieron atravesar océanos para llevar noticias, otras corrieron por cables de telégrafo, luego viajó la voz por esos cables (teléfono), otras voces fueron convertidas en ondas de radio que llegaron hasta donde pudieron (radios). Luego por las mismas ondas viajaron las imágenes de televisión, a las que más tarde se sumaron todas estas formas vía satélite, o más cerca fibra óptica para la internet, la telefonía celular y toda la variedad de nuevos medios digitales. Pero no son los únicos medios, hay muchos otros más simples y cotidianos como el uso de las palabras, de la voz, del cara a cara, los gestos, los guiños, los abrazos, el arte, el trabajo, todos modos de producir cultura.

PROGRESIÓN HISTÓRICA DE LA REDUCCIÓN DE LA SANTA CRUZ DE LOS INDIOS QUILMES

En 1666 los KILME fueron instalados por la fuerza en estas tierras, su población se fue desgranando por diversos motivos (mayormente enfermedades) pero la causa que determinó su suerte fue un decreto de 1812.



DESARROLLO POBLACIONAL DE QUILMES

La región donde ahora se asienta Quilmes, fue inicialmente una división territorial muy amplia, denominada el Pago de la Magdalena en la que vivían unos pocos aventureros al sur del Riachuelo.

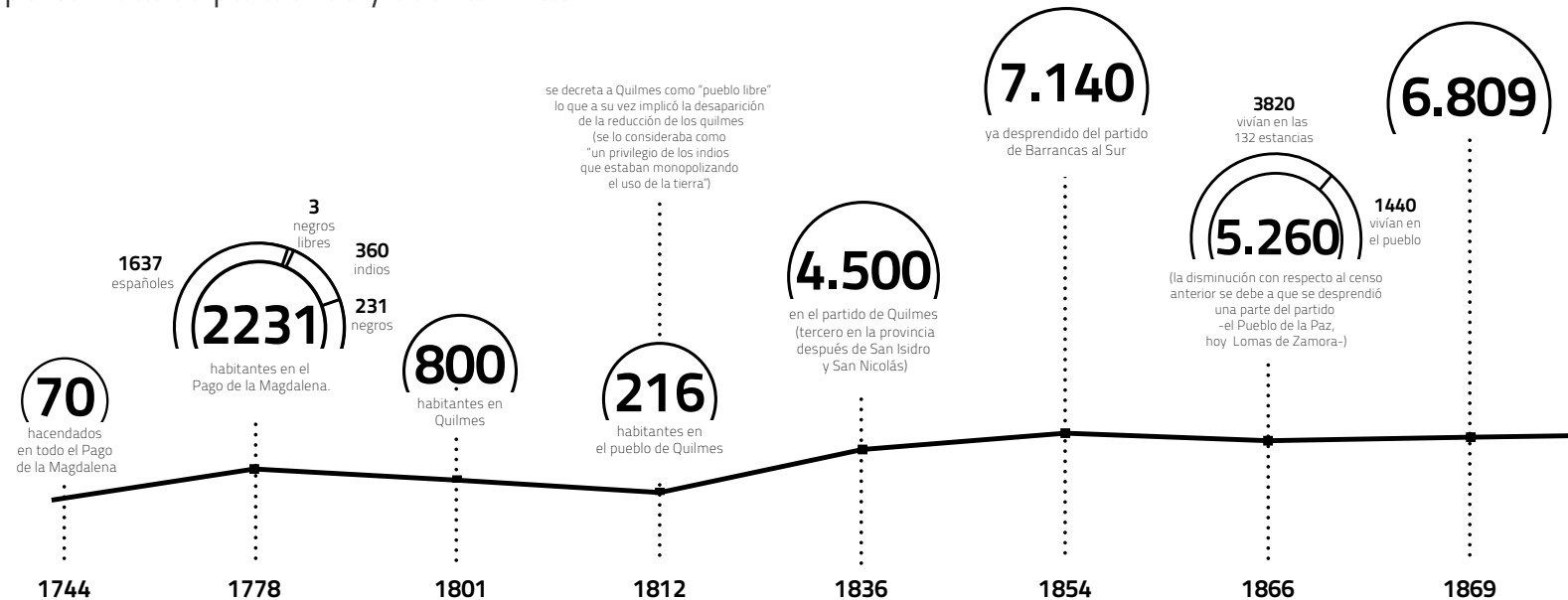
Con la instalación de la Reducción, este dominio se transformó en un "curato": organización política económica que se fundaba alrededor de una parroquia y de su cura como eje de una pequeña comunidad de hacendados.

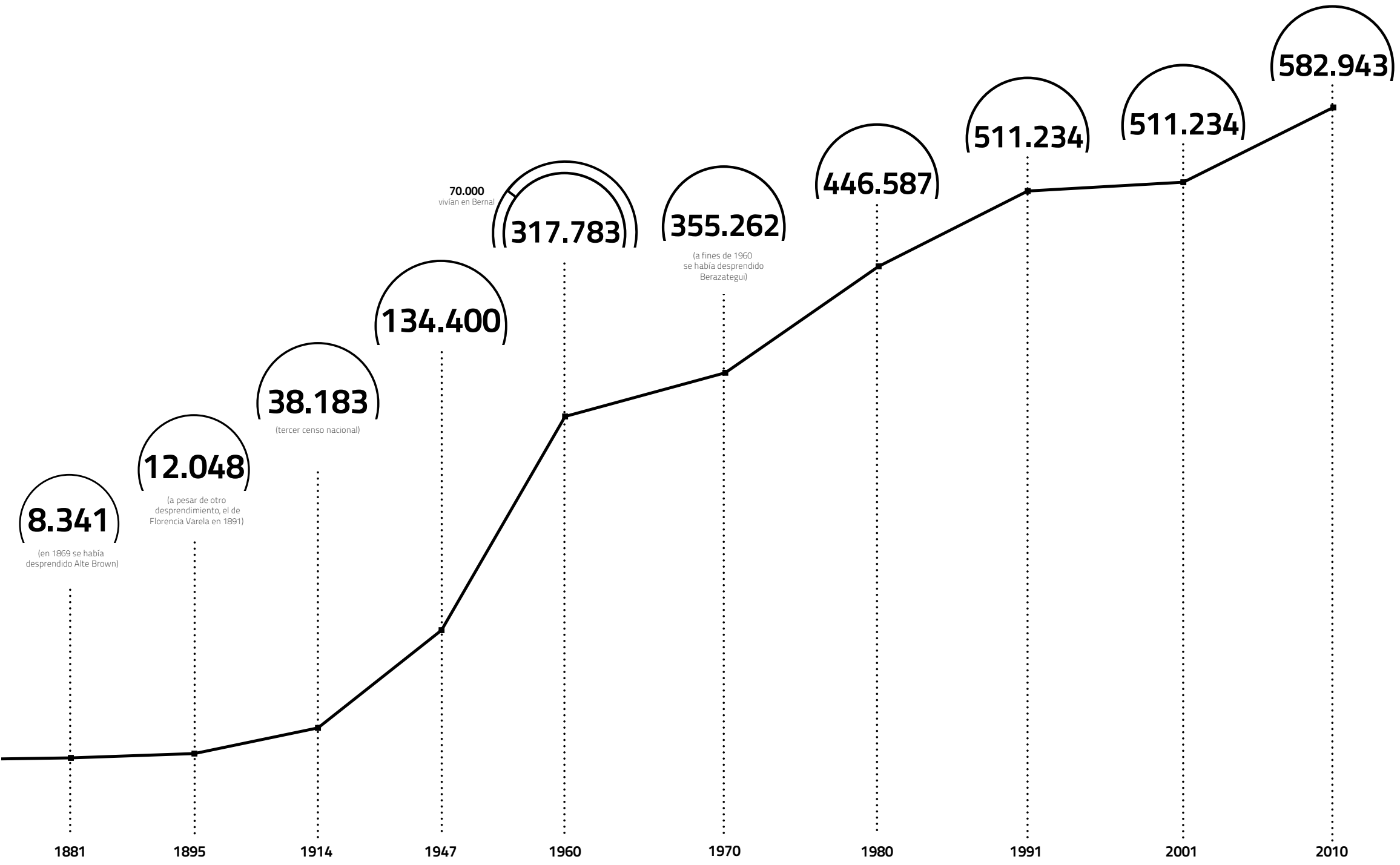
El curato de Quilmes fue creado alrededor de 1780 y se sostuvo hasta 1852. Sus límites eran desde el Río de la Plata, el arroyo El Gato desde su nacimiento cerca del camino a Chascomus hasta su desembocadura en el Río de La Plata, y otra línea imaginaria que se trazaba desde El Riachuelo hasta Chascomus.

A partir de 1776 el pago se desgrana en tres, al tiempo que las poblaciones van creciendo: Quilmes, San Vicente y Cañuelas. El partido llegaría desde el Riachuelo hasta el arroyo El Gato, y desde el Río de la Plata hasta el deslinde de San Vicente y Cañuelas.

El Estado Nación irá conformándose y se intensifican las subdivisiones del territorio. En 1866 se separa el Pueblo de La Paz (hoy Lomas de Zamora), en 1869 se autonomiza lo que hoy conocemos como Almirante Brown, en 1895 se desprende Florencio Varela, y en 1960 lo hace Berazategui.

La instalación del tren será otro generador de instalación de nuevas localidades, así a la costa de sus vías aparecerán nuevas estaciones alrededor de las que se constituirán localidades (como Bernal o Don Bosco) que se irán poblando con la llegada de migrantes en busca de oportunidades para ellos y sus familias.





ENTREVISTAS

Consideramos al museo como un espacio público educativo de construcción colectiva de memoria, y para ello nos dedicamos a invitar a vecinos y vecinas de la comunidad a que nos contaran sus historias. La historia es móvil y necesita ser reconstruida permanentemente. Los relatos que ellos y ellas nos contaron, y los que faltan por contar, son las que le dan verdadera trama y densidad a la historia.

Paralelamente así el museo se transforma en un espacio que plantea la posibilidad de tomar la palabra, una apuesta expresiva para construir memoria colectiva.



<http://museosquilmes.wordpress.com/entrevistas/>





PROGRESIÓN HISTÓRICA DE LA REDUCCIÓN DE LA SANTA CRUZ DE LOS INDIOS QUILMES

En 1766 los KILME fueron instalados por la fuerza en estas tierras, su población se fue desgranando por diversos motivos (mayormente enfermedades) pero la causa que determinó su suerte fue un decreto de 1812.

1000 INDIOS QUILMES (unas 200 familias) cuando se instaló la reducción.

1812 EXTINCIÓN POR DECRETO

En la Gaceta Ministerial aparece el decreto desgranando a Quilmes, "pueblo libre", implica la cesación de la Reducción y el inmediato reparto de las tierras.

sólo eran 3 familias considerados descendientes de las familias traídas a la reducción: Navarro, Amaya y Santillán. Los declara por decreto la extinción del pueblo Quilmes.

En ese momento el decreto ordenó a fin de su linaje, quienes tuvieron la responsabilidad de repartir su patrimonio, sus propiedades entre sus herederos, vinculando a sus descendientes, reconociendo su linaje.

DESARROLLO POBLACIONAL DE QUILMES

La región, donde ahora se asienta Quilmes, fue inicialmente una división territorial muy amplia, denominada el Pago de la Magdalena en la que vivían unos pocos suerteros al sur del Riachuelo.

Con la instalación de la Reducción, este dominio se transformó en un "curato" organización política económica que se fundó alrededor de una parroquia y de su cura todo es de una pequeña comunidad de hacendados.

El curato de Quilmes fue creado alrededor de 1780 y se sostuvo hasta 1892. Sus límites eran desde el Río de la Plata, el arroyo El Gato desde su nacimiento cerca del camino a Chacabuco hasta su desembocadura en el Río de la Plata, y otra línea imaginaria que se trazaba desde el Riachuelo hasta Chacabuco.

A partir de 1776 el pago se desgranó en tres, al tiempo que las poblaciones van creciendo: Quilmes, San Vicente y Arroyo El Gato, y desde el Río de la Plata hasta el desierto de San Vicente y Cuyabá.

El Estado Nación irá conformándose en subdivisiones del territorio. En 1855 de la Paz hoy Lomas de Zamora, es autonomía lo que hoy conocemos como Berazategui.

La instalación del tren será otro generador de nuevas localidades, así a la costa aparecerán nuevas estaciones alrededor de las poblaciones ya existentes (como Berazategui) se irán poblando con la llegada de migrantes y oportunidades para ellos y sus familias.

7.140 habitantes en 1995

4.500 habitantes en 1985

800 habitantes en 1970

223 habitantes en 1960

70 habitantes en 1950

216 habitantes en 1940

148 habitantes en 1930

129 habitantes en 1920

141 habitantes en 1910

121 habitantes en 1900

227 habitantes en 1890

361 habitantes en 1880

384 habitantes en 1870

397 habitantes en 1860

408 habitantes en 1850

414 habitantes en 1840

405 habitantes en 1830





INVENTIVA POPULAR, TECNOLOGÍA Y TRABAJO

En esta tierra de luchadores, muchas cosas sucedieron, muchas cosas se transformaron, y hasta se inventaron muchas palabras para ponerle nombre a esas transformaciones. La mayoría de esos cambios ocurrieron gracias a ideas prácticas de gente común, genios cotidianos. Hombres y mujeres de trabajo que pusieron la fuerza de sus brazos, muchas horas de esfuerzo, para lograr su comida, un hogar y el desarrollo de su pueblo.

Nuestra región posee una identidad fabril ligada con una serie de emprendimientos que se encararon en las últimas décadas de siglo XIX con las industrias de la malta, el papel y las del vidrio, muy arrimadas a las vías del tren.

El emplazamiento de los primeros espacios urbanos dio lugar a uno de **los primeros oficios industriales: los hornos de ladrillo**, como el que instaló el señor Cairo a mediados de 1800.

La ubicación de los hornos siempre tenía que ver con la calidad de la tierra que se extraía como materia prima fundamental.

En los pisaderos los caballos "matungos" daban vueltas alrededor de un poste para mezclar los materiales y generar el adobe.

En los playones se "cortaban" los ladrillos y de los dejaba secar al sol. Luego se los apilaba en estructuras parecidas a pirámides donde una vez listos, y con el viento del lado correcto, se armaban enormes fogatas con sus características humaredas que transformarían el adobe en resistentes ladrillos.

Dependiendo de la zona, los materiales usados, y principalmente de la pericia y oficio del hornero, algunos serían de un rojo intenso, otros marrones, otros veteados.

Los primeros ladrillos eran enormes y pesados y por ello las estructuras edilicias también lo eran. Con el tiempo, los avances técnicos y la especulación comercial el tamaño de los ladrillos se reduciría en función de la racionalización de materiales y de los cálculos estructurales. Así a su vez, se fueron reemplazando con otros materiales como los ladrillos de cerámico, que requerían de otros ingredientes que no se consiguen en la zona y de otras tecnologías de cocción menos artesanales, que fueron de alguna manera decretando el cierre de este oficio que fue el sustento de muchas familias de la región.

Dentro de las **malterías y destilerías**, el primer referente lo plantó en 1886 la destilería de granos de alcohol en "Las Conchitas" (hoy Hudson) denominada "Destilería Franco-argentina" (luego conocida como Maltería Hudson, hoy abandonada).

En 1888 la compañía de Otto Bemberg funda la Brasserie Argentina en lo que luego sería la planta de la cervecería "Quilmes". Se ubican en un predio de quintas repleto de frutales.

La ubicación de la planta es pensada estratégicamente por la pureza del agua extraída de las napas, la cercanía con el ferrocarril -que pronto instaló vías que ingresaban a la planta-, y la corta distancia con Buenos Aires que el tren propiciaba.

En 1909 instala **la planta de Cristalerías Rigolleau** en lo que hoy es el partido de Berazategui. Fue la primer planta automática de fabricación de botellas de vidrio.

Para 1945 la planta comienza a producir artículos de mesa, como platos, vasos, jarras, copas y ceniceros. En la actualidad además de esos productos se ha agregado la producción de envases de vidrio para alimentos, bebidas, medicamentos y perfumes.

En 1898 la **Compañía General de Fósforos**, ubicada en Bernal, pone en marcha una de las primeras máquinas de papel del país.

En 1925 las instalaciones pasan a formar parte de **La Papelera Argentina**, que en 1965 quedaría a cargo de Celulosa Argentina.

Hoy ese mismo predio fabril se encuentra en manos de capitales multinacionales y se dedica a la producción de papel higiénico, servilletas, papel para pañales y pañuelos descartables.

En el primer cuarto de siglo XX se empiezan a desarrollar otra serie de industrias, la mayoría ligadas a las **malterías, la producción de vidrios y botellas, el papel, lo textil**, entre otras.

En 1933 se inaugura Catya, Rodhia en 1935 y Ducilo en 1936.

En 1934 se creó el complejo textil La Bernalesa SRL que funcionó hasta 1978. Luego ese espacio fue comprado por la empresa Valot SA, quienes utilizan el predio como depósito.

En 1995, la empresa sede uno de los galpones para generar la primer experiencia de los denominados "Club del Trueque", emprendimientos de economía solidaria que empieza a replicarse rápidamente en el conurbano bonaerense y en Capital Federal, y que tras la crisis institucional de 2001 se extenderían a lo largo y ancho del país, y que servirían de sustento a muchísimas familias de la región.

Actualmente el predio sigue perteneciendo a la misma firma, quienes impulsan allí la creación de un consorcio industrial.

Para 1946 Quilmes cuenta con 705 industrias y con ellas también aparecen los barrios obreros y su cultura.

Las industrias se ubican en su mayoría sobre las avenidas 12 de octubre, La Plata, Calchaquí y Camino General Belgrano.

Por ello, esas zonas toman esa particular identidad obrera con barrios construidos durante el plan quinquenal del peronismo y luego con los asentamientos que se organizan sobre San Francisco Solano, La Florida y Barrio Parque Calchaquí.



DERECHOS CONQUISTADOS

Los derechos de los que disfrutamos todos y todas no son un privilegio, ni han sido regalados, sino que fueron conquistados mediante luchas a través de los años en las que incluso muchos y muchas dejaron sus vidas. En esas luchas los sectores populares siempre fueron protagonistas, primero peleando por los derechos civiles, luego por los derechos políticos que les permitieran ampliar su participación y organización. Con la organización aparecerían otras ideas y otros horizontes que les permitieron pelear por conseguir justicia social que tienen que ver no sólo con los derechos individuales, o con los de los trabajadores, sino también con los derechos de sus familias. Para garantizarles acceso a educación, salud, cultura. En definitiva la dignidad para todos y todas. Si bien se han conquistado muchos derechos, es necesario remarcar que son logro del esfuerzo colectivo, y que requieren de las luchas cotidianas, para la defensa que impida que se generen retrocesos.



LA CARDADORA

En la época en las que los colchones de las camas eran de lana de oveja, cada tanto tiempo aparecía por las casas el colchonero. Quien se instalaba en algún espacio de la casa, descosía los paños del colchón, le quitaba la lana aplastada y pacientemente la pasaba de ida y vuelta por los dientes de la cardeadora para volver a dejarla esponjada. Con cada visita del colchonero, las camas de la casa volvían a estar blanditas por un buen tiempo y se podría descansar mejor.



CORTE Y CONFECCIÓN

Muchas de nuestras madres, abuelas, tías, hermanas, han pasado largas horas sentadas detrás de una máquina de coser como ésta. Mil veces las vimos dándole el primer impulso a la rueda, y luego agachaditas, con la mirada fija sobre la puntada, corriendo pacientemente el género, cosiendo ropas para la familia, o arreglando o confeccionando prendas "para afuera". Muchas de ellas así también trabajaron en fábricas textiles, de ropa, de calzado, dándole y dándole, día tras día, para arrimar sustento a la familia. Como ellas otras mujeres también se dedicaron a planchar "para afuera", a cuidar enfermos o ayudar en la limpieza de casas. A pesar del esfuerzo que invertían, durante muchísimo tiempo lo que hacían no fue

considerado trabajo. Y a pesar de que llegaran cansadas de una larga jornada, en su hogar debían continuar la faena haciendo todo el trabajo de su propia casa: limpiar, lavar, cocinar, atender a sus hijos y marido, e incluso a sus propios padres o suegros. Fueron estas mismas mujeres las que salieron muchas veces a la calle y pelearon con fuerza e inteligencia en pie de igualdad con los hombres para el reconocimiento de los derechos de todos. Hace muy pocos años que todo este esfuerzo ha sido reconocido mediante regulaciones estatales que les permite jubilarse a las amas de casa, y que contempla al "servicio doméstico" en el régimen de previsión social como cualquier trabajador o trabajadora.

¿Qué otros oficios te acordas de antes y que ya no existen o están en extinción?

Al igual que lo hicieron muchos trabajadores,
TE INVITAMOS A MARCAR TARJETA
 para llevarte un recuerdo de tu visita al Museo Histórico Regional.
 ¡Conservá tu tarjeta para marcarla cada vez que vuelvas!



MUSEO HISTÓRICO REGIONAL		
Al igual que lo hicieron muchos de nuestros familiares trabajadores, TE INVITAMOS A MARCAR TARJETA para llevarte un recuerdo del Museo Histórico Regional.		
FECHA	ENTRADAS Y SALIDAS	TU NOMBRE O FIRMA

Al igual que lo hicieron muchos trabajadores,
TE INVITAMOS A MARCAR TARJETA
 para llevarte un recuerdo de tu visita al Museo Histórico Regional.
 ¡Conservá tu tarjeta para marcarla cada vez que vuelvas!



Entre todos y todas estamos construyendo
LA MÁQUINA DEL TRABAJO
¿Cuáles te parece que son los engranajes que lo conforman?

1. Mirá los conceptos que ya están escritos.
2. Tomá un engranaje
3. Escribí un concepto vinculado al trabajo en su interior
4. Ensamblalo en relación a alguno de los otros engranajes de la máquina.

¿Reconocés a alguien en las fotos?

¿Reconocés a alguien en las fotos?

Nombre y edad:

¿Te acordás cuál era el oficio de tu abuelo y de tu abuela?

¿Te acordás cuál era el oficio de tu abuelo y de tu abuela?

Nombre y edad:

¿En qué lugares trabajaron o trabajan tu papá y/o tu mamá?

¿En qué lugares trabajaron o trabajan tu papá y/o tu mamá?

Nombre y edad:

¿En tu caso cuál es el oficio que te caracteriza?

¿En tu caso cuál es el oficio que te caracteriza?

Nombre y edad:

¿Recordás alguna historia que te hayan contado, en relación a sus trabajos, sus luchas, sus inventos cotidianos para hacer mejor lo que hacían?

¿Recordás alguna historia familiar que te hayan contado, en relación a sus trabajos, sus luchas, sus inventos cotidianos para hacer mejor lo que hacían?

Nombre y edad:





Para 1946 Guimas cuenta con 700 industrias y con ellas también aparecen los barrios obreros y su cultura. Las industrias se ubican en su mayoría sobre las avenidas 12 de octubre, La Plata, Cachaqui y Carlos General Belgrano. Por ello, estas zonas forman esa particular identidad obrera con barrios rodeados durante el plan quinquenio del patrimonio y luego con los asentamientos que se organizaron sobre San Francisco Solano, La Florida y Barrio Parque Cachaqui.

EL MUSEO TAMBIÉN TIENE SU HISTORIA...





MUSEO

HISTÓRICO

REGIONAL

Alte. Brown

25 DE MAYO ESQ. LAVALLE



DE CÓMO LOS VECINOS ARTICULAN Y PROTAGONIZAN UN ESPACIO DE RECUERDOS, CONSTRUCCIONES COLECTIVAS, MOVIMIENTOS, PRODUCCIÓN, COLECCIONES, REDES E HISTORIAS.

1935

REÚNESE GRUPO DE VECINOS CON EL DESEO DE RENDIR HOMENAJE AL PASADO DE QUILMES

Desarrollarán actividades de manera privada en un espacio parroquial.

Los impulsores proponen "recordar a los próceres locales o a simples ciudadanos que le dieron vida al partido de Quilmes".

Reúnen en carácter de donación, préstamo, o custodia, material evocativo de épocas pasadas vinculadas al acontecer histórico de la región.

Funcionará como museo de gestión privada con sede en la casa parroquial (cedida por el cura párroco Angel Banfi). Se le dió el nombre de "José Manuel Estrada".



1940 **12 DE JULIO** Se crea la junta de Estudios Históricos de Quilmes
POR DECRETO MUNICIPAL N°1670

MUSEO REINAUGURADO **12 DE DICIEMBRE** **1942**

En una casa de la calle Alem 306-318 alquilada a la señora Adela D. de Llames el museo se abre sábados y domingos para público en general y los miércoles para visitas de escuelas.

1943 **18 DE NOVIEMBRE** SE APRUEBA EL ESTATUTO DE LA JUNTA DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE QUILMES

Se propone como "un homenaje a los pioneros de la museología en Quilmes".
Se crea la "Asociación Amigos del Museo".

EL MUSEO ES TRASLADADO A LA CALLE BROWN 470 **25 DE MAYO** **1946**
Propiedad del ingeniero García. Sin inauguración oficial el museo reabre sus puertas

1947 **ABRIL** SE TRABAJA EN CONJUNTO CON EL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES Y SE RESUELVE DESTINAR UNA SALA A PARA ESOS FINES.

1950
INICIAN OBRAS PARA LA RESTAURACIÓN DEL MUSEO

1952
SE RETIRA LA SUBVENCIÓN MUNICIPAL

El museo decide cerrar ante la imposibilidad de asumir los costos de alquiler de la casa donde funcionaba. Se devuelven los objetos prestados y el patrimonio del Museo Histórico es destinado a la Dirección de Museos de la provincia de Buenos Aires.

SE DECIDE LA DISOLUCIÓN DEL MUSEO

INCERTIDUMBRE POR EL ACERVO DEL MUSEO

Ante la falta de resolución del Gobierno Provincial, se entrega el local y los objetos del Museo en custodia al dueño de la casa Ricardo García.

1953
PATRIMONIO INVENTARIADO

El Ministerio de Educación de la Provincia se hace cargo de la donación y comienza a organizar e inventariar el patrimonio que fuese del museo.

DICIEMBRE DE 1953

NUEVA SEDE PARA EL MUSEO HISTÓRICO

Se consigue una casa en Lavalle 481 que fuese propiedad de Paula Merengone de Pasinotti para montar el museo y designan a Herbert Smith como director interino.

29 DE JULIO DE 1954

NUEVA ETAPA: SE REABRE EL MUSEO HISTÓRICO ALMIRANTE BROWN

La comunidad de Bernal recibe con beneplácito la noticia de contar nuevamente con un paseo familiar en el que se pueden encontrar objetos históricos de los vecinos quilmeños.

13 de Mayo de 1971

Préstamo arqueológico

El Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti de Buenos Aires cedió en condición de préstamo una colección de 74 piezas museológicas (bajo exp. 831.289/971) que incluye cerámicas, textiles, urnas funerarias y una momia de culturas indígenas.

1973

Se construye el salón de actos

Parte del patio de la antigua casa es destinado a la edificación de un salón de usos múltiples que servirá de aquí en más para diversas expresiones culturales.

1979

La provincia transfiere el museo al municipio de Quilmes

Hasta el año 1983

4 muestras permanentes para recorrer en el museo

La Sala Almirante Brown, la sala Cacique Pallamay, la sala Carlos Morel y la sala de Historia Regional componen el recorrido permanente del museo.

1 de junio de 1991

Nueva sala permanente

Se crea la sala histórico militar como nuevo espacio en el museo, y también se anuncia dos nuevas salas, vida cotidiana y arqueología.

2012

SE CREA LA RED DE MUSEOS DE QUILMES

La Red es coordinada por la Dirección de Museos en el ámbito de la Secretaría de Cultura y Educación del Municipio. Está integrada por el Museo Histórico Regional, el Museo Histórico del Transporte, el Museo Histórico Fotográfico y el Museo de Artes Visuales. Se crea con el propósito de trabajar de manera colectiva y articular el potencial de todos los museos quilmeños.

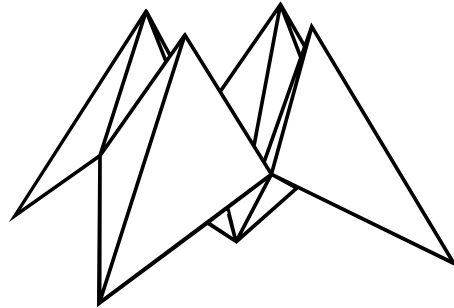
EL MUSEO ES CERRADO PARA REALIZAR REFORMAS Y MEJORAS EDILICIAS

El proyecto contempla nuevas áreas de reserva, nuevos accesos, obras sanitarias, remodelación de la fachada, arreglo de la vereda y la puesta a punto y refuncionalización del total del inmueble.

2014

EL COMECOCO

Nuestro socio para jugar en los museos.



7 DE MAYO DE 2014

REPARACIÓN HISTÓRICA

Tras 43 años, la gestión actual del museo asume la responsabilidad de devolver el patrimonio prestado por el Museo Etnográfico Juan Ambrosetti.

Las 74 piezas habían sido prestadas por sólo unos meses en el año 1971.

EL MUSEO REABRE SUS PUERTAS CON ESPÍRITU RENOVADO

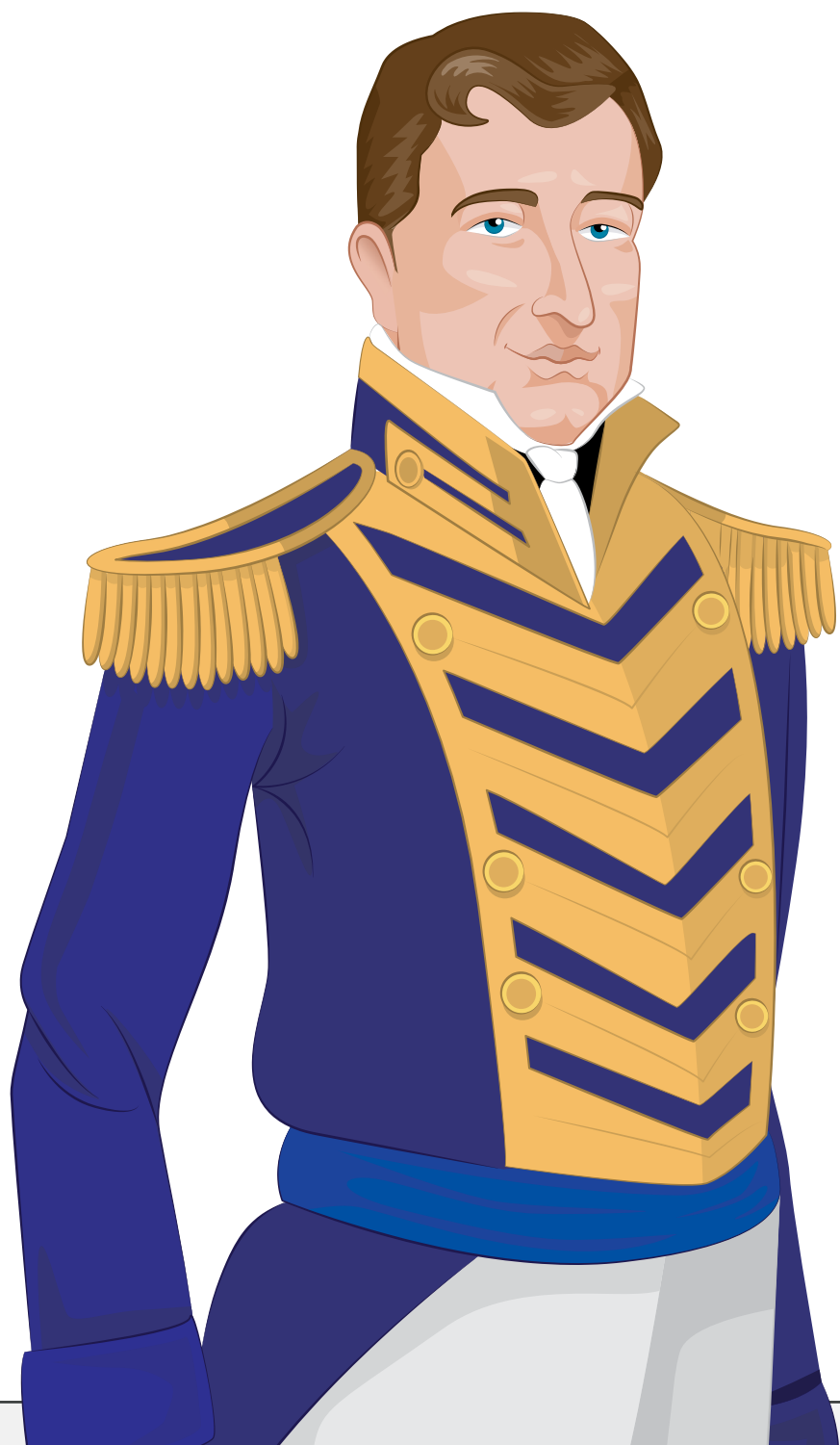
Como espacio público, el museo trabaja en la vinculación de la historia regional con las memorias y relatos de las vidas cotidianas de sus vecinos. Articula un diálogo educativo con la comunidad y busca profundizar ese vínculo. Para ello se conforma un equipo de trabajo integrado por profesionales de la museología, la educación y la comunicación, y se capacita al personal de planta, con el fin de generar propuestas integrales como espacio de encuentro y gestión cultural.

HOY ESTAMOS AQUÍ

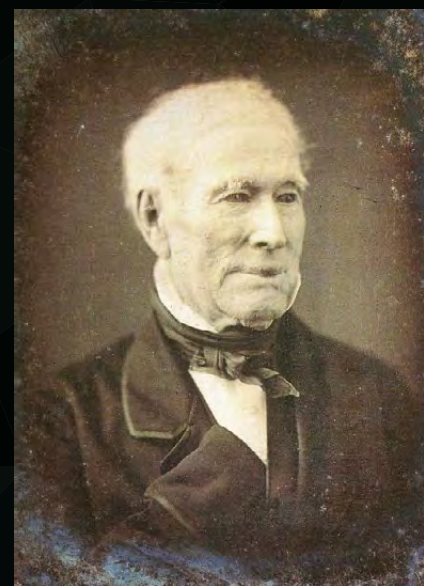
CONSTRUYENDO JUNTOS



**TU VISITA COMPLETA ESTA HISTORIA
VENÍ SEGUIDO, TRAE A TUS
AMIGOS, FAMILIA Y VECINOS.
¡LOS ESPERAMOS!**



Guillermo Brown



William Brown nació en Foxford, Irlanda, el 22 de junio de 1777, en el seno de una familia de agricultores. Su familia emigró a Filadelfia, Estados Unidos, en 1786 por la persecución que en ese tiempo estaban sufriendo los católicos por parte del Imperio de la Gran Bretaña. Al poco tiempo su padre falleció de fiebre amarilla, por lo que quedó huérfano y entonces decide embarcar como grumete en un barco estadounidense. Allí empezó a fraguar su destino aprendiendo los oficios de la vida marítima.

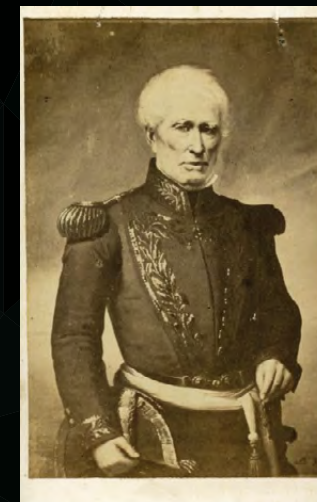
En 1796 logró la matrícula de capitán. En uno de los primeros viajes a cargo de una nave, fue capturado por un buque inglés que lo obliga a trabajar bajo su servicio, aunque al poco tiempo este barco es apresado por una nave francesa y entonces Brown es llevado como prisionero de guerra a Francia, de donde logra escaparse. Fugado, volvió a Inglaterra donde una vez más se embarcó para trabajar en el mar hasta que se casó en 1809, luego de lo cual decide mudarse a Montevideo para trabajar en tierra firme como comerciante.

El 8 de abril de 1810 un viaje de negocios lo trae a Buenos Aires donde permanece durante 2 meses, por lo que es testigo presencial de la Revolución de Mayo en el cabildo de Buenos Aires.

Este hecho fortuito, sumado a su origen irlandés, lo convertirán en simpatizante de la revolución criolla aún cuando volviera en breve a la "Banda Oriental" que por ese entonces era parte del Virreinato del Río de la Plata. Su militancia se irá intensificando y cuando las tropas de la armada realistas toman Montevideo, él se decide a participar de la lucha aprovechando su experiencia como marino. Su primera conquista fue la captura de la goleta "Nuestra Señora del Carmen" y la balandra "San Juan de Ánimas". Luego ayudará a los patriotas revolucionarios navegando el río, cruzando de costa a costa armas, víveres y oficios, fortaleciendo la comunicación entre Buenos Aires y la Banda Oriental.

Por estos servicios Brown es nombrado Teniente Coronel en 1814 por el Director Supremo Gervasio Posadas. Con este cargo en sus hombros hace su bautismo de armas en la Isla Martín García que estaba dominada por los realistas. Entre el 11 y el 15 de marzo de ese año realizan diversos enfrentamientos hasta que las tropas lideradas por Brown logran recuperar el poder sobre la isla.

El reconocimiento de Brown como líder estratega se demuestra con la recuperación de la ciudad de Montevideo la que hasta entonces permanecía como bastión de los realistas en el Río de la Plata. La recuperación de la ciudad se logró luego del denominado combate del Buceo entre el 14 y el 17 de mayo de 1814, obteniendo Brown una victoria completa con la toma de varias naves y logrando que el resto se retirara rumbo a España. Esta victoria fue fundamental para que luego las tropas de José Gervasio Artigas y José Rondeau pudiesen flanquear la ciudad de Montevideo y recuperarla para los patriotas revolucionarios en junio de 1814.





En el daguerrotypo se lo ve junto a su esposa Elizabeth Chitty, con quien se casó en Middlesex (Inglaterra) el 29 de julio de 1809.

Terminada esta campaña le encomiendan a fines de 1815 la navegación hacia el Océano Atlántico Sur, logrando el avistamiento de la península antártica, a la que denomina Tierra de la Trinidad. Luego torcerá rumbo hacia el noroeste, entrando al Océano Pacífico, recorriendo las costas de Chile, Perú, Ecuador y Colombia. La gira termina a mediados de 1816 y luego de enterarse de la declaración de la independencia en Tucumán, Brown decide retirarse.

En 1825 se desarrolla la guerra contra el Imperio de Brasil lo que lleva a que a fines de diciembre de ese año, navíos del Imperio realicen un bloqueo sobre Buenos Aires.

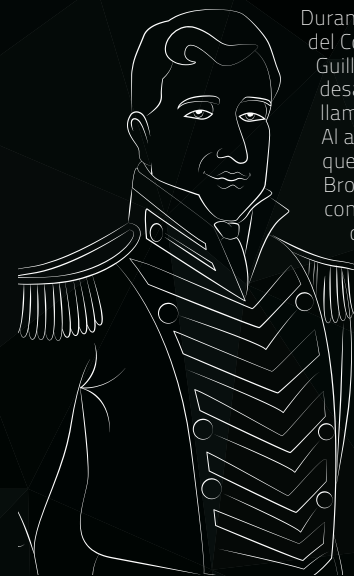
En ese momento, con 49 años, Brown es reconocado. Le ofrecen el grado de Coronel Mayor, para comandar una flota de dos bergantines y una lancha cañonera. Pero en breve esta flota se reorganizó con 12 lanchas cañoneras y la adquisición de una fragata, dos bergantines y dos goletas. Su primer enfrentamiento fue contra 31 navíos en el Combate de los Pozos frente a la rivera de Buenos Aires, el 10 de junio de 1826. El siguiente sería una de sus más recordadas victorias, el combate de Quilmes en julio de ese año, y luego el Combate de Juncal en febrero de 1827.

En agosto de 1828 finaliza la guerra contra el Imperio de Brasil y Guillermo Brown es ascendido al grado de Brigadier General de Marina (el equivalente al actual Almirante) y una vez lograda la paz nuevamente se retira a su vida civil, donde retoma la tradición de su familia de agricultores, dedicándose a la siembra y cosecha de frutas y verduras en su chacra en la zona de Barracas, y la compra-venta de caballos en la zona de Quilmes.

Un nuevo bloqueo a Buenos Aires, esta vez por parte de tropas anglo-francesas, lo obligará a retornar a las armas en 1838 cuando ya había superado los 60 años de vida. Allí una vez más prestó servicios a la patria y se destacó en varias conquistas con las que mantuvo su reputación de destacado estratega. Finalizado el conflicto, una vez más se retira a descansar en su residencia de Barracas, Buenos Aires, donde muere el 3 de marzo de 1857, faltando poco para cumplir sus 80 años.



Combate de Quilmes



Durante los enfrentamientos de la guerra contra el Imperio del Brasil y a poco del Combate de los Pozos en el que los patriotas resultaron victoriosos, Guillermo Brown como comandante de un pequeño grupo de navíos desarrollará la que se considera una de sus más heroicas batallas: el llamado Combate de Quilmes.

Al anochecer del 29 de julio de 1826 se divisa el avance de 22 navíos brasileños que vienen en busca de la revancha.

Brown a bordo de la "25 de mayo" encabeza el ataque, decide ejecutar una conocida estrategia del comandante Nelson, atacando sorpresivamente a cañonazos de forma individual por retaguardia antes de que la

vanguardia enemiga pudiera acudir a socorrer. La goleta "Río" acompañaría en el ataque. El resto de las navíos se retrasarían, tal vez por indecisión, tal vez atemorizados por las dimensiones de la flota adversaria, tal vez por falta de vientos que los impulsen.

Durante tres horas ambas navíos combaten a la par, resultando su nave con más de 30 golpes en el casco y con serias bajas en su tripulación, mientras que la goleta terminaría agotada sin municiones. Horas después recién llegarán el resto de las navíos de la escuadra.

Al amanecer del día 30 Brown se traslada al "República" y desde allí continúa la maniobra de ataque hasta lograr que la marina del Imperio de Brasil emprendiese la retirada al atardecer a pesar de mantener su superioridad numérica, tras lo cual las navíos patriotas retornan al puerto de Buenos Aires, trayendo de remolque a la averiada "25 de mayo".

Los relatores de la época escriben que tanto en el combate de los Pozos como en el de Quilmes, los pobladores de las ciudades de Quilmes y Buenos Aires, ya sea desde la ribera, o subidos a altos de torres y campanarios, pudieron observar claramente los combates que se perpetraron por esos días.





Adela García Salaberry

Adela García Salaberry nació en Buenos Aires el 4 de octubre de 1889. Su familia poseía una casa de fin de semana en Bernal. Su domicilio era en la calle Roca 635 de Villa Cramer, donde vivió mucho de su vida.

En 1910, con 21 años, egresó como profesora en letras de la Escuela Normal de Profesores de La Plata.

Trabajó como periodista, y fue docente y directora en escuelas de La Plata, Avellaneda, Buenos Aires y Bernal. También ocupó cargos en la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Además de ser una brillante escritora, fue una destacada militante feminista. Fue parte del Centro Feminista que en 1920 formó una comisión de sufragistas que encabezaba Alicia Moreau de Justo, y que componían junto a Adela y a Elvira Sáenz Hayes. Juntas produjeron un simulacro de votación femenina en el que participaron unas 4 mil mujeres a pesar de que el voto femenino aún no era considerado legalmente.

Ellas mismas junto a otras mujeres serían las impulsoras de diversos organismos con los que buscaban impulsar la dignificación laboral femenina y la igualdad de derechos con los hombres, como la Unión Feminista Nacional, el Centro Socialista Femenino, la Agrupación Socialista Femenina, y el Consejo Nacional de Mujeres.

En estas organizaciones también compartía militancia y amistad entre otras con Julieta Lanteri y con Alfonsina Storni, quien solía visitarla en su casa de Bernal.

Escribió poesía, cuentos, novelas, ensayos, y también fue la redactora de numerosos petitorios destinados a legisladores, o políticos de la época con los que buscaba impulsar y conseguir adhesiones para la causa feminista.

Como escritora produjo una voluminosa obra:

En poesía:

Momentos sentimentales (1923);
Bruma, poemario, y hiedra (1927);

Parte de su obra la escribió en francés:

Toi en moi (1938);
Rythme serein y Symbolisme (1946);
Fleur de Lys (1956).

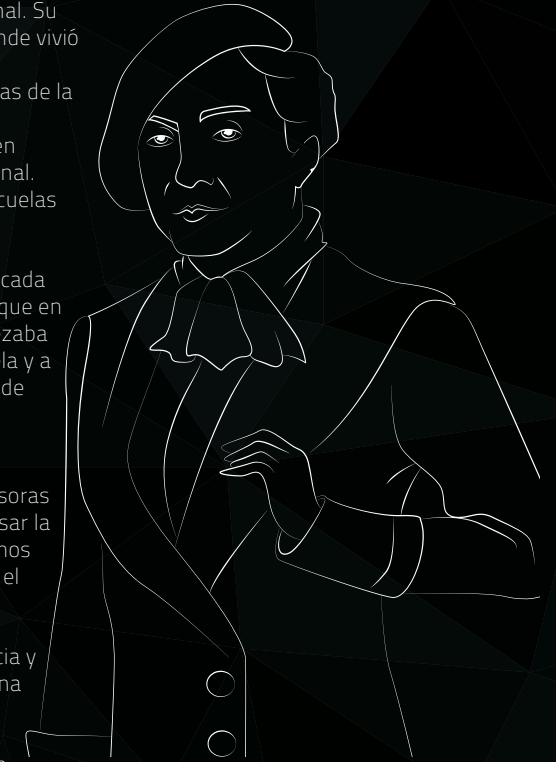
En prosa escribió:

La gloria del corazón (1924);

Luz y sombra (1924);
El momento (1930);
Vidas (publicada por tomos en 1938, 1940, 1943 y 1950);
Florentio Parravicini íntimo (1947);
Angelita Vélez, sus danzas y su vida (1950);
Por televisión argentina (1958);
Don José J. Podestá (1858-1958).

Para teatro:

Las dos sombras (1934).



Adela García Salaberry murió en Bernal el 21 de noviembre de 1965, legando a la Municipalidad de Quilmes según reza su testamento, su voluminosa biblioteca, y su casa, la que hoy funciona como guardería municipal y lleva su nombre.

ANUARIO
LA RAZON

Buenos Aires 1922

103
108

ORGANIZACION FEMINISTA EN LA ARGENTINA

LA RAZON

Cuando Franklin gestionaba ante Luis XVI el reconocimiento de la independencia de su país, preguntó el monarca "si estaba preparado para ser libre".
"Sabrá serlo, contestó el diplomático, por que nuestras mujeres lo quieren". Los acontecimientos han confirmado con creces tan sabia respuesta.
La acción en favor de la emancipación civil y política de la mujer no data en la República Argentina de la hora actual, aunque necesitó Paso, quien había obtenido ya su título de farmacéutica, poseía una tesonera voluntad y un espíritu pleno de nobles ensueños.
Juntamente con ella ingresó la doctora Cecilia Grierson, nuestra distinguida compatriota. Destácase también con vigoroso y noble relieve la personalidad de Doña Gabriela de L. de Comi, alma mater del feminismo cuyas bondades predicó con las palabras y el ejemplo, desde la cátedra, mediante conferencias de propaganda y arrojando en los surcos de la vida con mano pródiga, la reivindicaciones femeninas". Un año después, nace el Centro Feminista, que aun hoy subsiste con el nombre de Centro Juana Mansueta de Delleplane, presidido por la doctora Elvira Rawson de Delleplane. He aquí otra infatigable obrera del ideal, espíritu amplio, donde las más características femeninas constituyéndola en "leader" de la falange intelectual que lucha con tesón por realizar sus propósitos, ayer tan problemáticos como la conquista "del árbol que canta y del agua dorada" y hoy

el estímulo de los acontecimientos modernos para vigorizarse y surgir con orientaciones definidas.
Sintetizaremos en pocas palabras la historia del feminismo argentino, cuya manifestación inicial fué la fundación del Consejo Nacional de Mujeres en 1900.

cuajando ya en hermosas realidades.
Obras de previsión social.
Débese a la doctora Rawson de Delleplane el proyecto de creación de un Hogar Maternal, presentado en el Congreso de 1918, proposiciones para la formación de

una Asociación Mutualista de obreras y la idea de federalizar las instituciones de beneficencia para que actuaran en acción armónica con los poderes públicos de previsión social.
Las conferencias sobre Puericultura e Higiene para obreras dadas por ella cuando nadie se preocupaba aun por la divulgación científica, el manjar de un grupo privilegiado, puesto mediante sencillos consejos al alcance

Como movimiento precursor, como un alarido de la voluntad y de la conciencia femenina que despertaban, dejaremos constancia de aquel interesante pleito provocado y suscitado por Edda Paso a la Facultad de Ciencias Médicas, que no admitía mujeres en sus cursos entre el tapete de la actualidad la capacidad e intelectual del bello sexo, en esa ocasión dignamente representado, pues Edda

1. La doctora Lanteri Kenshaw. — 2. Doctora Elvira Rawson de Delleplane. — 3. Blanca C. de Hume. — 4. Emma Day de Oliva. — 5. María Teresa de Basaldúa. — 6. Doctora Alicia Moreau. — 7. Adela García Salaberry. — 8. Adela di Carlo.



Luchas por el voto femenino

En la Argentina se venía luchando desde 1862 por el voto femenino a nivel municipal. En 1914, las mujeres votaron sin calificación en algunos municipios. En 1928 se obtuvo el derecho al voto en San Juan, siendo elegida en 1934 por primera vez una mujer: Emar Acosta, abogada, fundadora de la Asociación de la Cultura Cívica de la Mujer Sanjuanina. Esta conquista provincial venía siendo planteada en Buenos Aires por Alicia Moreau a través de la Unión Feminista Nacional y por Elvira Rawson, presidenta del Comité de Derechos de la Mujer, quienes plantearon confeccionar de hecho un padrón femenino y practicaron un simulacro de votación. La organización del Partido Feminista Nacional en 1919, inspirado por Alfonsina Storni y Julieta Lanteri, aceleró la lucha por el derecho al voto. Con la llegada de Juan Domingo Perón a la presidencia se replantea la participación política de la mujer, encarnada en Eva Duarte, quien con su encendida oratoria y su acción logra ganar para su causa a los sectores más oprimidos del país. En 1947 se aprobó la ley 13.010 de sufragio femenino adquiriendo el verdadero estatus de universal planteado ya en la ley Sáenz Peña, pero que en verdad no se cumplía al dejar fuera del universo a las mujeres. La promulgación de la ley se hizo con la oposición de todos los sectores que años antes impulsaban esa reivindicación. En el primer artículo la ley sanciona "Las mujeres argentinas tendrán los mismos derechos políticos y estarán sujetas a las mismas obligaciones que les acuerdan o imponen las leyes a los varones argentinos" retomando así no sólo el derecho a participar de los actos electorales, sino también reivindicando la igualdad de género.



Juan Carlos Morel

Juan Carlos Morel nació en Buenos Aires el 8 de febrero de 1811

Fue discípulo de importantes maestros como el suizo José Güth, con quien estudió dibujo y del italiano Pablo Caccianiga con quien estudió pintura.

Morel es enmarcado dentro del romanticismo y se lo caracteriza como el primer pintor argentino que dejó de lado el pintoresquismo clasicista típico de los viajeros europeos, para centrarse en los paisajes pampeanos.

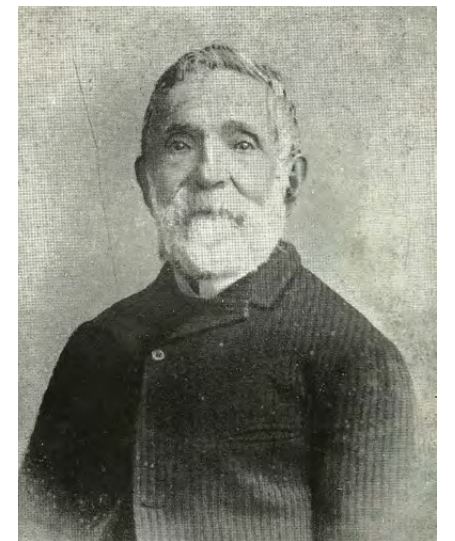
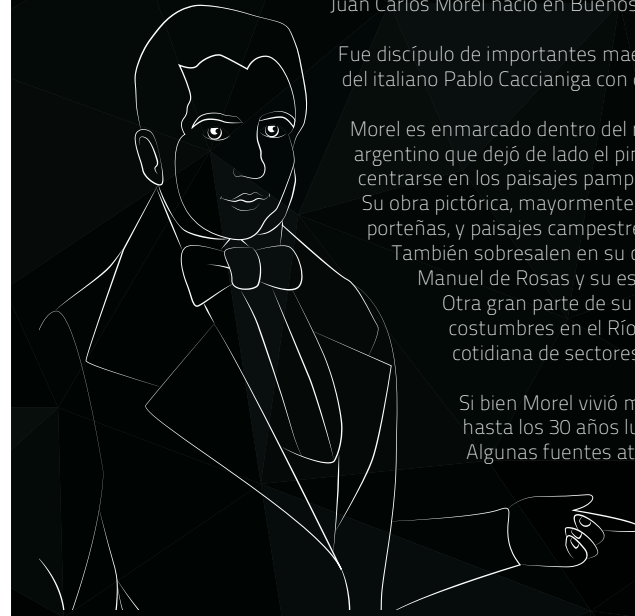
Su obra pictórica, mayormente óleos y acuarelas, se centran en temas populares de calles porteñas, y paisajes campestres de pulperías y gauchos de la época rosista.

También sobresalen en su obra una serie de retratos entre ellos los realizados a Juan Manuel de Rosas y su esposa Encarnación Ezcurra.

Otra gran parte de su obra son una serie de litografías denominadas "usos y costumbres en el Río de la Plata" en los cuales aparecen escenas de la vida cotidiana de sectores populares urbanos y rurales.

Si bien Morel vivió muchos años, su obra pictórica más reconocida la realizó hasta los 30 años luego de lo cual empezó -según los críticos- a menguar.

Algunas fuentes atribuyen este suceso a que habría sufrido una enfermedad mental, aunque no existen documentaciones al respecto
Falleció el 10 de septiembre de 1894 a los 81 años











MUSEO HISTÓRICO REGIONAL
Almirante Brown

REÚNESE GRUPO DE VECINOS CON EL DESEO DE RENDIR HOMENAJE AL PASADO DE QUILMES
Desarrollarán actividades de museo virtual en su espacio parroquial.

1910 Se crea la gestión del Museo Regional de Quilmes.
1912 El Museo Regional de Quilmes adquiere el terreno de la Penitencia de Quilmes.
1913 Se aprueba el Estatuto del Museo Regional de Quilmes.
1914 El Museo Regional de Quilmes adquiere el terreno de la Penitencia de Quilmes.

INICIAN OBRAS PARA LA RESTAURACIÓN DEL MUSEO
SE RETIRA LA SUBVENCIÓN MUNICIPAL
SE DECIDE LA DISOLUCIÓN DEL MUSEO
INDEFINIDAMENTE POR EL ACCESO DEL TERRENO
PATRIMONIO INVENTARIADO

NUEVA SEDE PARA EL MUSEO HISTÓRICO
29 DE JULIO DE 1914
NUEVA ETAPA: SE REABRE EL MUSEO HISTÓRICO ALMIRANTE BROWN

Préstamo arqueológico
Se monitorea el estado de conservación
La provincia transfirió el Museo al Municipio de Quilmes
4 muestras permanentes para recorrer en el museo
Nueva sala permanente

MUSEO HISTÓRICO REGIONAL



LA CAJA MUSICAL

La caja de música es la joya patrimonial de la muestra permanente. Fue traída desde Alemania en un barco a vela a fines del siglo XIX que tardó más de dos meses en cruzar el océano Atlántico, uniendo Hamburgo y Buenos Aires.

Sus propietarios, la familia de Ricardo Thiele y Adela Petersen, se radicó en esta ciudad para trabajar en la instalación de las tuberías de cobre de la cervecería Quilmes. Tras su fallecimiento la familia decidió donar la caja de música al museo.



Caja de música

Descripción: Caja de música de disco perforado de metal, idiófono punteado. Instrumento de láminas flexibles y disco programado con pestañas. Contiene en su depósito inferior 36 discos perforados de acero.

Marca: Lochmann's

Donación: Adela Petersen de Thiele.

<http://museosquilmes.wordpress.com/caja-de-musica/>





POSTALES





Firma de Adela Salaberry en uno de los libros originales que forman parte del patrimonio del Museo Histórico Regional
(incluye dos fotos carnet, una de 1904 y otra de 1948)

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



El orgulloso chofer Pablo Arditi frente a su coche de la línea 103 en el Bañerío de Quilmes.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Julio Urutry y sus guitarras son parte del folclore del Museo Histórico Regional. Todos los últimos domingos de cada mes.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

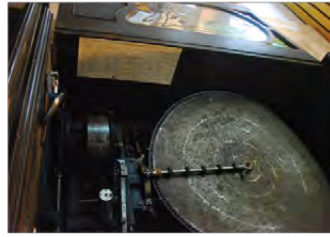
MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



La campana para entrar a clase.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Caja de Música Lochmann's que se encuentra funcionando en una de las salas del Museo Histórico Regional.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Preparados para viajar en los tiempos. La primer dimensión del Museo Histórico Regional pregunta: ¿Cuántas referencias del tiempo conocés?

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Los tiempos de la cosecha.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Jóvenes posando sobre un coche de tranvía abandonado.
(mediados de siglo XX)

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Visitas guiadas en el Museo Histórico Regional de Bernal al ritmo de la caja de música y sus melodías.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Los ladridos del perro.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Los minutos que se hacen largos cuando esperamos a quien amamos.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



¡A paso firme y con el guardapolvo bien almidonado rumbo a la escuela!

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Postal de la peatonal Rivadavia.
(década del '80)

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



El silbato que anuncia la salida del tren.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



"El Mercado de Carretas en la Plaza Monserrat" Del artista quilmeño Carlos Morel.

RED DE MUSEOS QUILMES
@Museos Quilmes
www.MUSEOSQUILMES.wordpress.com
museosquilmes@gmail.com

MUSEOS QUILMES
MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN

CELEBRANDO LOS 60 AÑOS DEL MUSEO HISTÓRICO



8 VITRINAS 8 HISTORIAS 8 VENTANAS

ANIBAL AMARILLA · HECTOR AGNELLI
ELISABETH MEDINA · ARIEL GHIZZARDI
CARLA MONEA · MERCEDES PUJAL
ANAHI MOTTILLO · CARINA SPINELLI
NOEL PUEBLA · NORMA SCAMONI
GONZALO RIELO · ALEJANDRO RE
FABIAN VIVIANI · CORINA PACCAGNELLA

29 DE JULIO 18HS

MUSEO HISTÓRICO REGIONAL

LAVALLE 481 ESQ. 25 DE MAYO. BERNAL



MUNICIPIO DE QUILMES
SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN



MUSEOS
DE QUILMES

+ INFO: [f/MUSEOS QUILMES](https://www.facebook.com/museosquilmes) - WWW.MUSEOSQUILMES.WORDPRESS.COM

MUESTRA TEMPORAL - GALERÍA DEL SALÓN DE USOS MÚLTIPLES 8 VITRINAS, 8 HISTORIAS, 8 VENTANAS

A partir de aquí comenzamos un viaje a la deriva desde el pasado y hacia el futuro. Un recorrido por una serie de objetos históricos que forman parte del acervo del museo. Sabemos que nuestras historias no se agotan en esos objetos, ni en esas vitrinas. ¿Cuántas historias entran en una vitrina? ¿Y afuera? ¿Esas vitrinas se pueden transformar en ventanas? ¿A dónde se abrirían?

Como punto de partida invitamos a 7 historiadores y 7 artistas, para cruzar sus miradas, para intercambiar lenguajes. Ahora es tiempo de que ustedes nos cuenten sobre ellos. En cada una de las vitrinas/ventanas encontrarán una consigna para que se dejen llevar, para que nos cuenten sobre aquello que les despierta interés, curiosidad, recuerdos, fantasías, relatos.

Que los dejen por escrito para que desde ese momento también formen parte del museo. Los invitamos a una nueva forma de habitar el espacio, a poner el cuerpo para formar parte de la historia que estamos construyendo.

Caja Registradora: Anibal Amarilla · Hector Agnelli

Calefactor: Elisabeth Medina · Ariel Ghizzardi

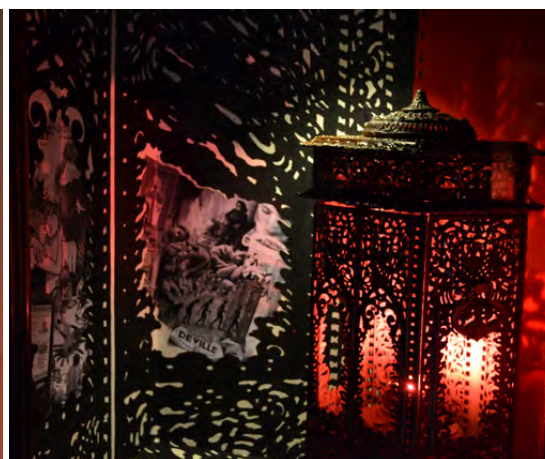
Imágen Religiosa: Carla Monea · Mercedes Pujal

Teléfonos: Anahi Mottillo · Carina Spinelli

Reloj: Noel Puebla · Norma Scamoni

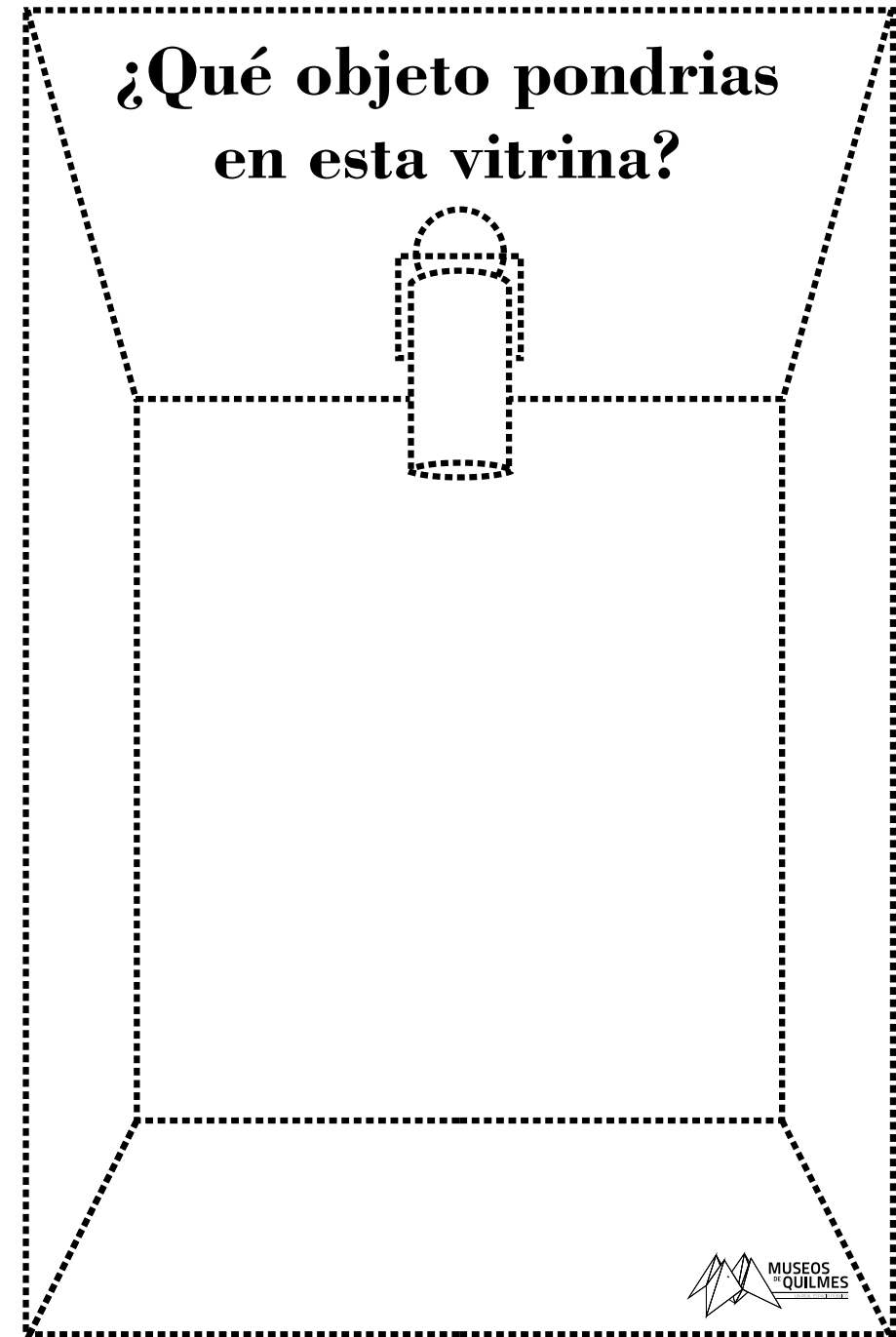
Proyector: Gonzalo Rielo · Alejandro Re

Violin: Fabian Viviani · Corina Paccagnella

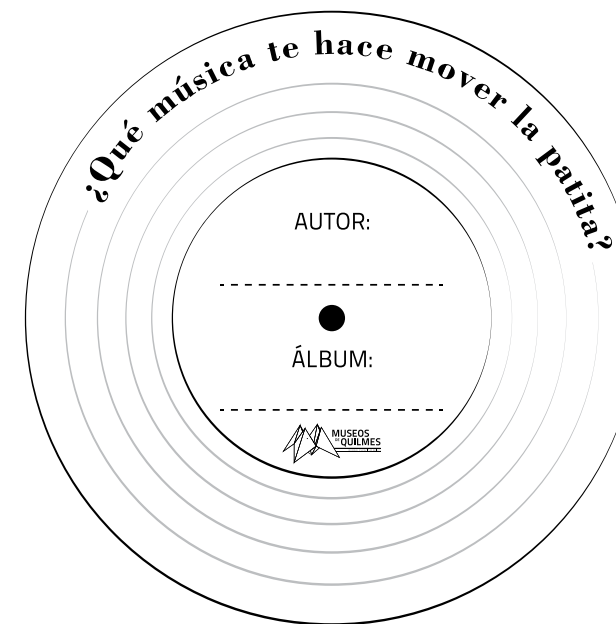
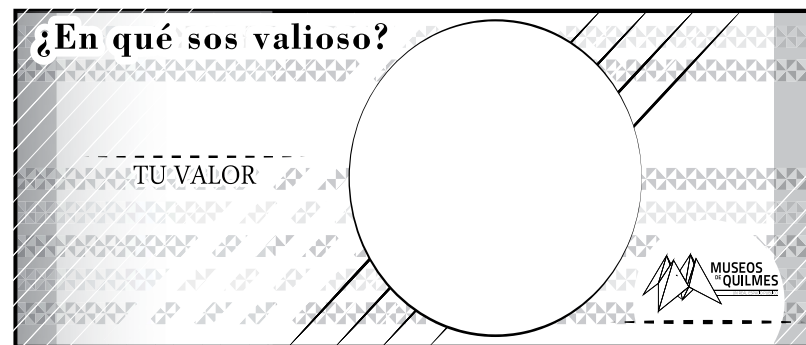
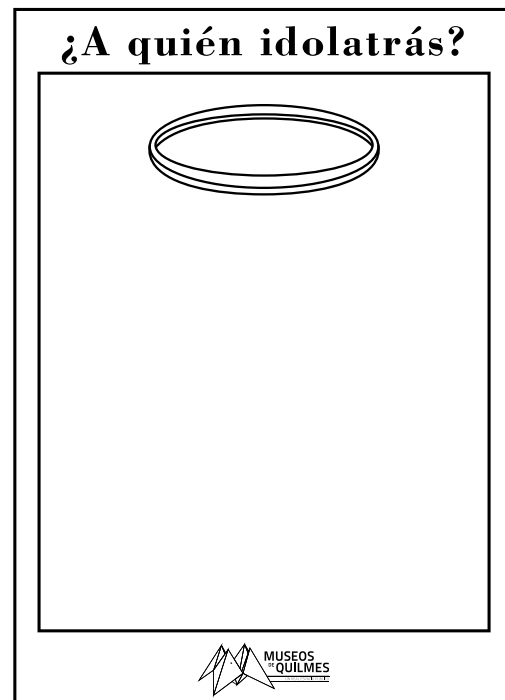
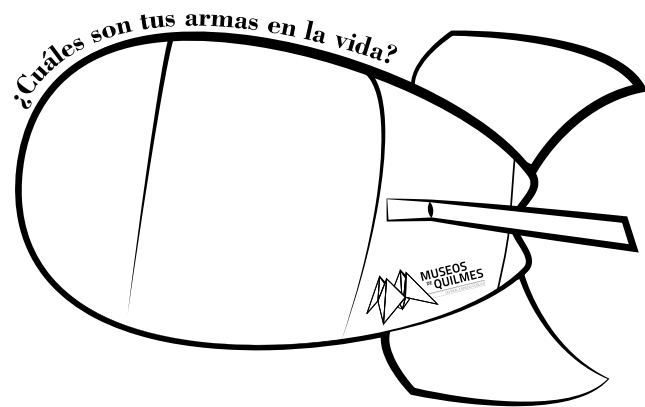


¿Cuántas historias entran en una vitrina?

¿Y afuera?

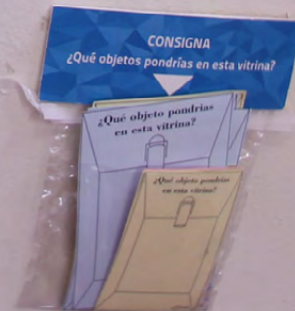


¿Respondiste las preguntas del museo? ¡Animate a escribirlas en este álbum para compartirlo con quien vos quieras!





De tu historia personal...
¿Qué objeto pondrías en esta vitrina?





RESTITUCIÓN DE COLECCIÓN AL MUSEO JUAN B. AMBROSETTI

EL 13 de mayo de 1971 el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti de la ciudad de Buenos Aires cedió en condición de préstamo al Museo Municipal Histórico Regional Almirante Brown de la ciudad de Bernal una colección de piezas museológicas.

Dicha colección (de tipo arqueológica, constituida por setenta y cuatro piezas) se caracterizaba por su heterogeneidad y por representar a culturas diversas.

Por motivos que se desconocen, la misma nunca fue restituida pese a sucesivos pedidos por parte de las autoridades de la entidad prestadora. Es por esta razón, y guiados por la pertinencia ética que hace del museo un guardián del patrimonio cultural, que los responsables de la presente gestión han asumido la responsabilidad de materializar dicha devolución.

IDENTIFICACIÓN DE LAS PIEZAS

Tras cuarenta y tres años de permanencia de estos bienes culturales en nuestra institución, el primer objetivo fue la identificación de los mismos, ya que con el transcurrir del tiempo se hallaban insertos en nuestro acervo museológico, el cual a su

vez también cuenta con piezas arqueológicas.

El primer paso consistió en establecer contacto con autoridades y responsables específicos del área de la entidad prestadora de la colección. La única documentación que nos fue facilitada consistió en una copia del listado original de objetos cedidos a préstamo.

Bajo el título "Inventario del material en préstamo al Museo Histórico Regional Almirante Brown. Bernal" y con el número de expediente 831.289/971, se enumeran las setenta y cuatro piezas, se especifica un número de inventario, una muy breve descripción, su procedencia y valor estimado. Con esta única información, se emprendió la identificación de las mismas.

Desde el punto de vista técnico, a raíz de deficiencias en métodos de marcaje (existencia de más de un código, poco o nada perceptibles algunos de ellos o directamente la ausencia de ellos) muchas piezas fueron difíciles de hallar. Todas aquellas en la que se observó similitud de estilo y/o que presentaran características relacionadas a las descripciones fueron separadas con la intención de que oportunamente sean estudiadas por los especialistas.

El resultado final (al día 7 de mayo de 2014) fue el de sesenta y cuatro piezas halladas con certeza en tanto las diez restantes se encuentran en proceso de estudio.

PROCESO DE LIMPIEZA Y GUARDA

Una vez identificadas las piezas de la colección, se procedió a realizar una limpieza superficial de las mismas. Para ello, la técnica museóloga supervisó las medidas

óptimas de manipulación y traslado y la utilización de materiales adecuados para esta tarea: guantes de látex descartables, barbijos, cepillos de cerda suave etc.

Asimismo, se le dio oportunidad de participación al personal no profesional del museo que tras haber sido capacitado oportunamente y siempre coordinado por la técnica museóloga, tuvo un excelente desempeño como resultado una muy enriquecedora experiencia.

PRIMER ENCUENTRO ENTRE RESPONSABLES DE AMBOS MUSEOS

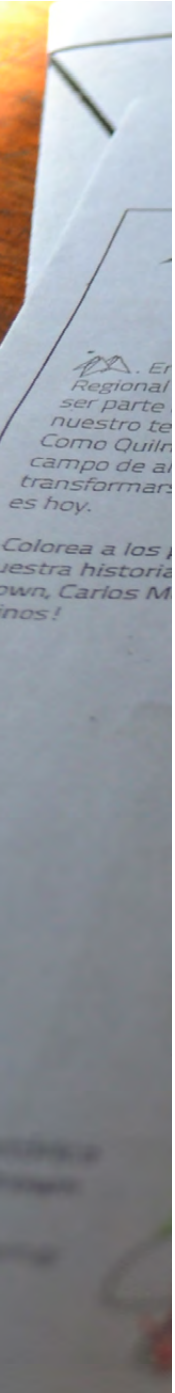
El día 7 de mayo de 2014 se produjo el primer contacto personal entre los responsables de ambas instituciones museísticas para la concreción de la restitución de la colección. Por parte del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti se hicieron presentes la Prof. Lic. Claudia M. Aranda y la Lic. Marina Marcheggiani en tanto por parte del Museo Histórico Regional Almirante Brown lo hicieron la Prof. Lic. Silvia Durá y la Prof. Tec. Museóloga Silvina Díaz.

El encuentro fue ameno y productivo: se intercambió información, se realizó una observación exhaustiva de las piezas identificadas, se tomaron fotografías, se verificaron los números marcados en piezas y nomencladores y se analizó el estado de conservación de las mismas.

Al haberse designado en el museo un espacio específico para trabajar en esta misión (en donde se guardan exclusivamente estos bienes culturales) se invitó a las profesionales a concurrir todas las veces que lo deseen o consideren necesario para concluir con el proceso de identificación.



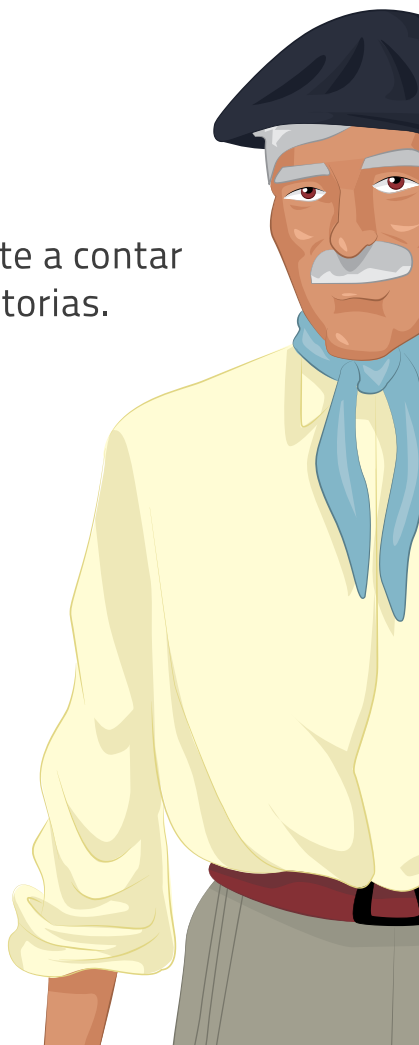




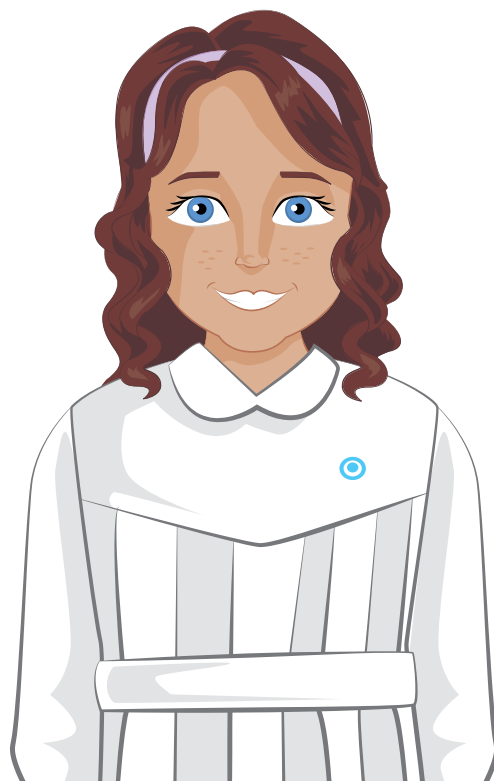


¿Te acordás cómo era
el barrio de tu infancia?

Acercate a contar
tus historias.



¡Visita el
Museo Histórico Regional!
Te esperamos todos los días



Jugá, pensá, imaginá, compartí,
construí, recrea con nosotros
el Museo Histórico Regional



¿Cuántas historias
entran en un museo?

Estamos construyendo
la historia colectiva.
Vení a sumar la tuya.





—◆—

HOY ESTAMOS AQUÍ

CONSTRUYENDO JUNTOS



**TU VISITA COMPLETA ESTA HISTORIA
VENÍ SEGUIDO, TRAE A TUS
AMIGOS, FAMILIA Y VECINOS.
¡LOS ESPERAMOS!**





MUSEO HISTORICO REGIONAL

Alte. Brown

Lavalle 481 esquina 25 de Mayo. Bernal
Quilmes. Buenos Aires.
Argentina

www.museosquilmes.wordpress.com

[facebook/Museos.Quilmes](https://www.facebook.com/Museos.Quilmes)

museosquilmes@gmail.com

4350 - 3000 int. 5029

MUSEO
HISTÓRICO
REGIONAL

Alte. Brown
LAVALLE 481 ESQ. 25 DE MAYO
BERNAL - QUILMES