

La escuela y sus patrimonios: cómo problematizar la historia desde los museos

REYES SANTIAGO, María Florencia / Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA, FFyL)– florenciareyes@yahoo.com.ar

Eje 1. La representación histórica en los discursos curatoriales del presente

Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: museo – educación – patrimonio – exposición – públicos

Resumen

Cercada por postes metálicos unidos con cordones, la antigua campana de la Escuela Mitre se exhibe, baja, silente e inmóvil, en el piso de la sala principal del actual *Museo de la Educación* de la ciudad de Mendoza. Varios pupitres antiguos, alineados frente a un enorme pizarrón y junto a una gigantografía en blanco y negro de «Un aula normal del mil novecientos...», invitan a los visitantes a escribir, calcar y dibujar con los útiles escolares allí presentados, en una de las salas del porteño *Museo de las Escuelas*. ¿Qué historia de la educación y las escuelas proponen estos objetos? ¿Cómo buscan estos museos interpelar a sus públicos? ¿Cómo se definen a sí mismos a través de los recorridos propuestos y del modo en que hacen uso de sus patrimonios? A partir de un cruce teórico entre las definiciones de la llamada historia pública y los principios propuestos por la nueva museología y realizando un análisis de las exposiciones principales del *Museo de la Educación* y el *Museo de las Escuelas*, este escrito se propone no sólo destacar el valioso camino trazado por éste último en la construcción de una historia de la educación ampliada, que desnaturalice los procesos de cambio, incorporando voces acalladas y prácticas olvidadas, sino sobre todo (re)pensar el rol de los museos históricos en la búsqueda por abrir la disciplina hacia una ciencia social activa que, problematizando el pasado, indague críticamente el presente, para así transformarlo.

Introducción

La antigua campana de la Escuela Mitre, inaugurada en 1906 en la ciudad de Mendoza, se exhibe en una esquina de la sala principal del actual *Museo de la Educación*, ubicado en ese mismo establecimiento de principios del siglo XX, cuidadosamente restaurado entre 2011 y 2015 a los fines de recuperar su enorme riqueza arquitectónica. La robusta y pesada pieza de hierro se encuentra apoyada en el nuevo piso del espacio,

cercada por modernos postes metálicos unidos con cordones, además de baja, silente e inmóvil, sin un relato que la acompañe y signifique.

Varios pupitres antiguos se ubican alineados frente a un enorme pizarrón y junto a una gigantografía en blanco y negro de «Un aula normal del mil novecientos...», en la sala que lleva ese nombre al interior del *Museo de las Escuelas*, inaugurado en 2002. Sobre esos bancos, se exhiben diversos útiles escolares, tales como una pluma cucharita, un tintero, un papel secante o un *Simulcop*, que los visitantes pueden usar para escribir, calcar, dibujar.

¿Qué historia de la educación y las escuelas proponen estos objetos? ¿Cómo buscan estos museos interpelar a sus públicos? ¿Cómo se definen a sí mismos a través de los recorridos propuestos en sus salas y del modo en que hacen uso de sus patrimonios? A partir de un cruce teórico entre las definiciones de la llamada historia pública y los principios propuestos por la nueva museología y realizando un análisis de las exposiciones principales del *Museo de la Educación* y el *Museo de las Escuelas*, este escrito se propone no sólo destacar el valioso camino trazado por éste último en la construcción de una historia de la educación ampliada, que desnaturalice los procesos de cambio, incorporando voces acalladas y prácticas olvidadas, sino sobre todo (re)pensar el rol de los museos históricos en la búsqueda por abrir la disciplina hacia una ciencia social activa que, problematizando el pasado, indague críticamente el presente, para así transformarlo.

Abrir la historia (y los museos)

Acuñado a finales de los ´70, el término «historia pública» hace referencia a «las maneras como producimos y comunicamos el conocimiento histórico para/con públicos amplios y heterogéneos, desbordando el espacio académico especializado, sus métodos, prácticas, lenguajes y formatos convencionales» (Vargas Álvarez, 2021, p. 144). Adquiriendo rasgos singulares según el contexto histórico en el que se desarrolle¹ y excediendo las aulas de las universidades y las escuelas, los escritorios de los grupos y centros de investigación y las páginas de las publicaciones especializadas, la historia expande también su tradicional formato escrito, para incorporar nuevos lenguajes, en los que las imágenes y la cultura material comparten protagonismo con las palabras. Las llamadas «prácticas públicas de la historia» incluyen ahora no sólo «producciones de sentido», sino sobre todo «acciones», referidas al pasado y necesariamente vinculadas con el presente, «realizadas y visibilizadas en la esfera pública» (*Ibidem*, p. 145).

¹ Surgida en el ámbito anglosajón (*parida* en los Estados Unidos y *amamantada* en Inglaterra y Australia), se expande primero hacia el espacio francés, para luego, en su segunda internacionalización durante el siglo XXI, llegar a otros países europeos y a Latinoamérica, especialmente Brasil y Colombia (Cauvin, 2020).

A partir de estas definiciones iniciales, resulta evidente el rol que los museos históricos pueden cumplir en este ámbito. En primer lugar, por su intrínseca naturaleza interdisciplinaria, que incluye en sus equipos de trabajo a profesionales provenientes de distintas especialidades científicas y técnicas, cuya labor conjunta resulta cotidiana e ineludible, expandiendo con ello el ámbito netamente historiográfico; y luego, por su doble carácter de espacios productores y divulgadores del conocimiento histórico. Así, los museos se constituyen como agentes activos no sólo de los procesos de construcción de la disciplina, al seleccionar, conservar e investigar sus fuentes diversas (archivos documentales, objetos, prácticas), sino también de sus formas de expresión, al difundir esos saberes a un público masivo, siendo ésta una de sus funciones fundamentales.

Un rasgo adicional de la historia pública que interesa a los fines de este escrito es su búsqueda por la democratización de los procesos de reflexión sobre el pasado. Se propone que aquellas «investigaciones e intervenciones históricas (...) se realicen de manera colaborativa (...) donde primen (...) el diálogo (...) y la horizontalidad» (Vargas Álvarez, 2021, p. 146), intentando de ese modo «pluralizar el lugar de enunciación» (Torres-Ayala, 2020, p. 231). Se define una historia «hecha para, por y con el público», que involucra dos transformaciones fundamentales de la disciplina. Primero, una fuerte crítica a aquel «saber profesional [que] se presenta como la única verdad» (p. 239), permitiendo y fomentando «el reconocimiento de saberes heterogéneos» y la expresión de «conocimientos plebeyos, (...) subalternizados» (Pérez Benavides y Vargas Álvarez, 2019, p. 306). Y también, un modo de construcción del conocimiento que incorpora epistemologías diversas (metodologías no occidentales, saberes populares, concepciones diferentes del tiempo y del espacio, entre otras).

Poniendo en el centro de sus reflexiones a la apertura como herramienta de transformación, la llamada nueva museología parece haber marcado tempranamente el camino de aquella historia pública. Surgida a finales de los años '60 y resignificada hasta el día de hoy, ésta redefine los pilares tradicionales de los museos (edificio/colección/público) «ampliándolos a un territorio, a un patrimonio integrado y a una comunidad participativa» (Declaración de Oaxtepec, 1984).² Proclama así «la ruptura de fronteras entre el medio museístico y el social —la comunidad— en que se inserta, lo que constituye una situación teórica y práctica totalmente distinta a la mantenida por la museología convencional» (Alonso Fernández, 1999, p. 23).

² Suele reconocerse como primera manifestación pública e internacional del movimiento de la «nueva museología» la declaración final de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, organizada por el ICOM en el año 1972, donde se reafirmó el papel social del museo y el carácter global de sus intervenciones. Así mismo, se destaca luego la llamada «Declaración de Quebec» de 1984, en la que se registran los «principios básicos» de esta tendencia y se hace hincapié en la necesidad de «integrar a la población en [la] acción [de los museos]», a partir de recurrir «cada vez más a la interdisciplinariedad, a los nuevos métodos de comunicación, comunes a todo tipo de acción cultural, y a nuevos métodos de gestión capaces de integrar a los usuarios».

En primer lugar, al ampliar el «campo de acción» de los museos desde el edificio hacia el territorio, entendido este no sólo como espacio geográfico, sino sobre todo como «entidad (...) política, económica, natural y cultural» particular, la estructura misma «se descentraliza, se fragmenta y convierte el territorio en el medio de equipos diversos» (Maure, 1996, citado en Alonso Fernández, 1999, pp. 94-95). Y como afirma además aquella declaración de principios firmada en México: «concentrar el patrimonio en un edificio modifica el contexto original que le corresponde; la consideración del espacio territorial como ámbito museográfico de una realidad completa, valora dicho contexto». Luego, también la colección se ve trastocada, tanto en su significación como en su contenido propiamente dicho. Existió un primer movimiento que diferenció a los museos de los actos de acumulación privados, al entender la colección, al mismo tiempo, como el resultado de un determinado programa científico, que define las políticas de adquisición y/o recepción, y como la fuente de la que se nutrirán sus investigaciones y producciones futuras. Así, los conocimientos adquiridos y/o elaborados sobre los elementos que la componen (procedencia espacial y temporal, composición material, modos de fabricación y usos, entre muchos otros) resultaron, en su momento, una característica distintiva de los museos. Pero, ahora, la nueva museología expandía el concepto hacia nuevas direcciones, al ampliar el conjunto de bienes materiales culturales que conformaba la colección hacia la noción de patrimonio, que, entre otras variantes, incorporaba los recursos naturales y las expresiones inmateriales: «Patrimonio (...) como resultado de la relación hombre-medio», afirma la «Declaración de Oaxtepec», definiendo el nuevo centro de las indagaciones del museo. Por último, como explica Maure, la «razón de ser» de estos espacios en deconstrucción se reconfigura del mismo modo, para (deber) estar ahora «al servicio de una comunidad específica» (1996, citado en Alonso Fernández, 1999, p. 94). Los destinatarios de las acciones de los museos no son ya aquel público anónimo e indiferenciado, sino «un grupo determinado», cercano y concreto, para cuyo «desarrollo cultural, social y económico» el museo se vuelve «actor y útil» (p. 94). En este sentido, también se transforman las acciones concretas impulsadas desde la institución, porque se promueve ahora no solamente un «respeto absoluto a los modos y formas culturales de cualquier comunidad», sino sobre todo la posibilidad de que sea ella misma «(más que los técnicos y los especialistas) quien decida la forma en que el museo ha de hacer acto de presencia» (Alonso Fernández, 1999, p. 129).

La nueva museología, entonces, reafirma el rol social de esos espacios y el carácter global de sus intervenciones, corriendo en paralelo a la historia pública como vertiente de una historiografía contemporánea que implica necesariamente una comprensión más cabal del carácter político de la disciplina, incorporando «una perspectiva crítica que se

encamin[a] al cuestionamiento del orden social y a la posibilidad de imaginar otros futuros posibles» (Pérez Benavides y Vargas Álvarez, 2019, p. 306).

¿Qué es/busca ser un museo? ¿Qué historia/s cuenta/hace?

A partir de estas definiciones iniciales, puede pensarse cuáles son los modos posibles de presentar y construir una historia de la educación desde los museos. Para ello, se compararán a continuación las exposiciones principales del *Museo de la Educación* y el *Museo de las Escuelas*, indagando sobre la forma en la que los objetos, imágenes y textos allí exhibidos y puestos en relación dificultan o contribuyen a la elaboración de un pensamiento de tipo histórico sobre la educación que, recorriendo su(s) pasado(s), la problematice y critique desde un presente cuyo cambio constante pueda además ser no sólo percibido, sino también orientado por sus protagonistas.

Ya desde su propia presentación, ambos espacios detallan sus alcances y límites. El museo mendocino alega, en uno de los sitios web del Ministerio de Cultura y Turismo del gobierno provincial, que su «misión» consiste en «la conservación, investigación, interpretación y comunicación del patrimonio histórico cultural y de la memoria de la escuela pública, estatal, laica y gratuita, como modelo de integración e identificación socio-cultural de la provincia». Por su parte, el museo nacido en 2002 en una dependencia del edificio del Ministerio de Educación de la Nación —donde funcionó hasta 2009, cuando mudó su sector administrativo y los depósitos de su patrimonio a la sede porteña de la Universidad Nacional de Luján, convirtiendo su muestra permanente en un programa educativo itinerante— se define como «un Museo histórico para el encuentro generacional sobre el mundo de las escuelas y la educación argentina», interpelando a sus públicos de manera singular:

(...) invitamos a los visitantes a descubrir la relevancia de la educación escolar en su vida cotidiana a través de propuestas interactivas que promueven la conversación y el pensamiento crítico. (...) Además de cuidar los objetos de la cultura escolar atesoramos las voces de sus protagonistas: docentes y alumnos (Museo de las Escuelas, 2016, p. 5).

Así, por un lado, puede leerse cómo el *Museo de la Educación* se refiere a su tarea como una «misión», repitiendo el habitual término utilizado por las organizaciones globales contemporáneas (que evidencia una herencia no explicitada de una idea religiosa de una obra sugerida por algún tipo de entidad superior) y por ello delimitándola a las funciones tradicionales de los museos decimonónicos, restringiendo además la propia definición de la escuela como un «modelo». Por otro lado, en cambio, el *Museo de las Escuelas*, además de pensarlas desde su pluralidad y como parte de un «cultura escolar» que, por su

«relevancia», merece ser «cuidada» y «atesorada», pretende desnaturalizarlas, permitiendo a los visitantes una observación crítica, atravesada por la historia:

Que se pregunten el porqué de algunas cosas (...) como formar en fila, izar la bandera, tomar distancia, levantar la mano para hablar, salir al recreo, usar guardapolvo (...). Que incorporen la idea de diversidad de escuelas y no de una escuela única (Museo de las Escuelas, 2012, p. 17).

Y, en ese camino, se propone además a sí mismo como un lugar de reunión, en el que participan (inter)activamente no sólo los visitantes, sino también los propios trabajadores del espacio, a partir de la explícita enunciación de un «nosotros» que visibiliza su labor cotidiana.

¿Cómo expone/construye su patrimonio? ¿Cómo recibe/ interpela a sus públicos?

Algo similar ocurre con el modo en el que se exhibe el patrimonio de/en ambos museos y sobre todo los diversos usos que se hacen de él. Sobre aquella antigua campana del *Museo de la Educación*, los públicos podrían preguntarse cómo sonaba en esos patios que preceden a la sala donde se ubica, quiénes la hacían funcionar y cómo, o cuándo surgió ese modo de comunicar y cuándo fue reemplazado por las formas actuales de iniciar e interrumpir las clases y recreos. Nada de ello se descubre, sin embargo, en el museo, que no sólo elige exponerla sin acompañarla de referencias históricas, sino que lo hace además colocándola a ras del suelo, inhibiendo por completo siquiera la posibilidad de imaginarla en uso. Sucede lo mismo con otros objetos de la colección del museo, como las distintas gigantografías colgadas en las paredes de la galería perimetral del patio principal del edificio, de las que no se menciona dato alguno, más que «acto escolar» o «acto patrio» acompañado del año de su realización, o el *Simulcop* que se describe largamente en uno de los textos de sala, pero que no se exhibe en ninguna vitrina de ese espacio. Se dice de este objeto de «ayuda para el dibujo y la escritura» que, junto con el *Copi rap*,

(...) fueron inventados en los años de 1950. Eran plantillas de papel manteca, que contenían mapas, ilustraciones y dibujos. Los mismos se apoyaban sobre las hojas de los cuadernos y con una simple fricción ese dibujo se reproducía de manera instantánea y luego se lo podía colorear. El método evitaba calcar, pero con el uso frecuente se iba perdiendo calidad en el copiado de la imagen.

Pero ¿cómo lucía, qué tamaño tenía, qué colores presentaba en sus tapas? Y más aún, ¿qué «ilustraciones y dibujos» se proponían allí?, ¿cuáles eran esas imágenes que podían ser copiadas una y otra vez, además «de manera instantánea»? O tal vez, ¿qué implicancias tenía ese instrumento en las propuestas educativas de aquellos años, qué

lugar dejaba a la propia creatividad o a los procesos de aprendizaje apoyados en el error o en un tiempo prolongado de ejecución?

Para acercarse a los objetos de su colección, el *Museo de las Escuelas* propone modos completamente diferentes, que incluso denomina como «metáforas museográficas». Dice de ellas que

(..) son todas aquellas operaciones con las cuales intentamos convertir a los visitantes (...) en socios de la interpretación y de las narraciones puestas en escena. Por eso, apelamos a otros modos de conocer que no consideramos en un grado inferior con relación a los racionales... las emociones, las sensaciones, las percepciones, la imaginación (Museo de las Escuelas, 2007, p. 5).

Así, al permitir y estimular el uso del *Simulcop*, por ejemplo, busca transportar a los visitantes a ese otro tiempo, para que puedan descubrir por sí mismos, a través de la experiencia directa, los posibles significados e impactos de su uso concreto. Pero, además, desde los textos de sala, también amplía la comprensión de este objeto, ubicándolo en su tiempo y espacio originarios y revelando uno de los tantos sentidos de su existencia. Se explica en ellos que aquella «aula normal» de comienzos del siglo XX, parte fundamental de una «escuela pública y estatal» en expansión y por ello «democrática», se repetía en todo el país, como los dibujos resultantes del *Simulcop*, como «modelo de transmisión de la cultura y de construcción de la identidad nacional», mostrando también su carácter «disciplinador». Además, desde la propia museografía, busca reforzarse la experiencia concreta vivida por aquellos estudiantes y docentes hace más de 100 años: esta aula lancasteriana «se presenta [en] un espacio restringido que evoca la producción en serie, cuerpos dóciles, uniformes e indiferenciados, sentados cada 30 cm, donde los monitores tienen más presencia que el docente» (Museo de las Escuelas, 2012, p. 30).³

Del mismo modo, las fotografías expuestas en el *Museo de las Escuelas* procuran, a partir de los carteles y rótulos que las rodean, provocar en los visitantes momentos de reflexión, generándoles preguntas, dudas, curiosidad, «incitan[do] [además] a la interacción, (...) haciendo inevitable compartir la experiencia con otro» (Museo de las Escuelas, 2012, p. 34). Los textos llevan, por ejemplo, consignas de búsquedas precisas en las imágenes («¿Quién es el alumno más sonriente, quién está distraído, quién está enojado?»), posibles diálogos entre los protagonistas de cada escena retratada («¿Por qué habrá faltado Luisito?») o incluso pensamientos imaginarios que buscan disparar recuerdos o emociones a quienes los descubren («¡Qué bueno que hoy viene a buscarme papá!» o «... a su lunaaala del color del cieeeelo...»). También, frente a una fotografía que muestra a alumnos y

³ Para el espacio de la llamada «escuela nueva», en cambio, los pupitres se organizan y disponen «según la tarea a realizar», pero poniendo siempre en el centro a «los alumnos y sus proyectos» (Museo de las Escuelas, 2012, p. 30).

alumnas ubicados en estricta formación en un patio escolar, se propone sentir la experiencia, usando el propio cuerpo, a través de una serie de instrucciones precisas, que se leen en un cartel de sala:

FIIIIIIIIIR - MES!!!!!! Prueben pararse así: talones unidos, las puntas de los pies separadas formando un ángulo agudo, abdomen hundido, pecho saliente, brazos a los costados, las manos con los cinco dedos unidos, las yemas de los dedos apoyadas en los muslos, codos ligeramente hacia afuera, cabeza en alto, vista al frente.

Y hasta se propone, en distintas porciones de los recorridos sugeridos a los visitantes, simplemente inventar, permitiendo un «ejercicio que nos da la señal de que nada está cerrado y que en nuestras manos está cambiar las cosas» (Museo de las Escuelas, 2012, p. 115). «Si pudieran cambiar el color de los guardapolvos, ¿de qué color los harían?»; «¿qué otras formas para entrar al aula se podrían usar?»; «¿cómo diseñarían bancos para pensar?», son algunas de las preguntas «que apuntan a la imaginación» (Ídem).⁴

Así, estos modos de exhibición se constituyen como ejercicios directos de intervención sobre los objetos de la colección, que no sólo hacen explícita esa práctica habitual de los museos (cuya lectura e interpretación de lo expuesto suele presentarse habitualmente como una mirada objetiva y por lo tanto unívoca), sino que al mismo tiempo buscan abrirla, a partir de un estímulo constante a la participación activa de quienes los visitan. La propia noción de patrimonio aparece también interpelada desde el museo, al proponer el contacto con los objetos, poniendo en cuestión ciertos criterios de conservación que los volverían intocables, o al destacar las marcas de su uso, más que su immaculada preservación. A diferencia del *Museo de la Educación*, en el que se suceden las enormes vitrinas y los cordones de seguridad que resguardan la colección y se repiten largos textos descriptivos con definiciones cerradas, en el *Museo de las Escuelas* se propone continuar escribiendo la historia de la educación en cada sala, repensando las prácticas y los sujetos que la atravesaron y la siguen transformando.

Exposición/In(ter)venición

Además de aquellos tres pilares de la museología, podría incorporarse un cuarto elemento al análisis, repensando también sus posibles transformaciones: las exposiciones.

⁴ El Museo de las Escuelas define a estos textos como «interpretativos», ya que «comunican algo acerca del tema de la exhibición y de los objetos que se exhiben, estableciendo un puente de ida y vuelta entre los visitantes y el patrimonio». A diferencia de los textos no interpretativos (que pueden ser de identificación, de orientación y/o de normativa, según busquen explicar qué se está viendo, dónde se está o qué se puede o no hacer, respectivamente), éstos «invitan a participar, cada uno a su manera» (Museo de las Escuelas, 2012, pp. 134-135).

En términos concretos, éstas se componen, desde los orígenes públicos del museo, de tres conjuntos principales, a saber:

(...) los objetos originales recontextualizados (objetos de museo) y los objetos didácticos creados para la exposición (maquetas, por ejemplo); luego los medios de la puesta en escena tales como vitrinas, colores e imágenes, y finalmente los elementos espaciales, que generalmente están predeterminados (la sala, el edificio, etc.) (Schärer, 2000, s/p).

Las exposiciones aparecen entonces como la expresión material de la conjunción práctica de aquellos pilares mencionados: la colección, expuesta en un espacio físico concreto, para la apreciación de los visitantes. Sin embargo, ¿cómo podría complejizarse su naturaleza, para acompañar las transformaciones recientes de los museos? ¿Cuáles podrían ser los rasgos de aquellas exposiciones que se definan como cercanas a los principios de la «nueva museología»?

Este escrito se propone por ello reemplazar la noción de exposición, como forma de expresión de los museos tradicionales, por la de in(ter)vención, como modo de acción de los nuevos museos, conjugando un aspecto creativo (invención) con un necesario carácter transformador (intervención).

En primer lugar, resulta fundamental partir de una primera definición singular de los objetos que constituyen la materia principal de las exposiciones: se trata de semióforos. Siguiendo a Pomian (2007), un semióforo está destinado a «sustitu[ir] algo invisible», ya que «lo muestra, lo indica, lo recuerda o conserva su huella» (p. 134), «haciendo visible y estable lo que de otro modo sería evanescente» (p. 133). Aún en su diversidad, estos objetos son «reconocidos en una sociedad dada como portadores de significados y por lo tanto fabricados o expuestos con el fin de dirigirse a la mirada, bien de manera exclusiva, bien conservando una función utilitaria» (pp. 110-111). Y en los museos es donde esta función se concreta de manera más cabal: «cualquier objeto se convierte en semióforo a raíz de su descontextualización y de su exposición» (p. 138), completa el autor.

Pero, al mismo tiempo, al seleccionarlos, separarlos del resto de los objetos, quitarlos de su contexto de origen, diferenciarlos a partir de atributos por ellos definidos y finalmente exponerlos y ponerlos en relación con otros, los museos modifican deliberadamente con estas acciones aquellos significados, volviéndose entonces protagonistas de los nuevos sentidos creados. Al interior del «paradigma propio de la Ilustración y de las élites que lo crearon», se creía que «el simple acceso del visitante al tabernáculo museístico y [su] absorción contemplativa e inmediata de los bienes patrimoniales recolectados y conservados en la institución» (Alonso Fernández, 1999, p. 91) eran suficientes para completar la acción pública de los museos. La sola exhibición de los

objetos, entendidos como portadores puros de información clara y accesible, era la tarea de estos espacios de supuesta expresión disciplinar. Sin embargo, aún las exposiciones más despojadas acarrear consigo una carga interpretativa: son necesariamente un tipo de *display* o despliegue, es decir, «un conjunto restringido de (...) objetos, [que] se conocen unos a otros, cohabitan y coexisten en un espacio restringido» (Moles, 1975, p. 26), reunidos «en función de un carácter común y de unos criterios de subordinación» (p. 32). Resulta esencial entonces reafirmar la potencia que, para construir sentidos al interior de los museos, tienen los modos en los que aquellos elementos se relacionan entre sí (su disposición en el espacio, los recorridos propuestos, las interacciones y distancias creadas), como así también la información e interpretación sobre ellos brindada.

Del mismo modo, a esta primera acción transformadora propia de los museos, puede agregársele además el nuevo carácter interdisciplinario de estos espacios, en los que la incorporación del diseño, en su amplia concepción de práctica proyectual que planifica al mismo tiempo un tipo de pensamiento espacial/material/gráfico/visual, aparece como el aporte más enriquecedor. Favorecer interacciones más activas entre lo que se expone y quienes se enfrentan a ello debe ser el camino hacia museos abiertos e inclusivos. Archivar las vitrinas, escribir en el suelo, permitir rodear lo expuesto. Tocar los objetos, poder olerlos, además de sólo apreciarlos visualmente, escuchar sonidos y palabras o degustar sabores, es decir, sentir de manera más plena lo que el museo expone, parece ser una de sus nuevas tareas, que sin embargo aún debe expandirse, de la mano de los saberes propios del diseño. Y, en esa misma dirección, inventar personajes, lugares y objetos nuevos, crear un tiempo otro, a la vez futuro, presente y pasado. Preguntar, más que obtener respuestas; debatir, más que aseverar; hacer, más que simplemente observar; atravesar, más que pasear; descubrir, más que mostrar.

Estos pudieran ser los rasgos de aquella in(ter)venición propuesta. Solo así, avanzando sobre estos poderosos verbos, es que los nuevos museos se convertirán en verdaderos museos innovadores, en una coyuntura que no hace más que exigirlo día a día.

Referencias

- Alonso Fernández, L. (1999). *Introducción a la nueva museología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cauvin, T. (2020). Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos en la Historia Pública. *Hispania Nova, 1 Extraordinario*, 7-51.
- Declaración de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972*. Recuperado de <http://www.iber museos.org/recursos/documentos/declaracion-de-la-mesa-de-santiago-de-chile-1972/>
- Declaración de Quebec, 1984*. Recuperado de <http://www.iber museos.org/recursos/documentos/declaracion-de-quebec-1984/>
- Declaración de Oaxtepec, 1984*. Recuperado de <http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/05/declaracao-de-oaxtepec.pdf>
- Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Pérez Benavides, A. y Vargas Álvarez, S. (2019). Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 46 (1), 297-329. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6765315.pdf>
- Pomian, K. (2007). *Sobre la historia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Schärer, M. (2000). *El Museo y la exposición: múltiples lenguajes, múltiples signos*. Traducción de Londoño, E., Museo del Oro, Bogotá, 2000, con autorización del autor. Publicado originalmente como: *Le musée et l'exposition: variation de langages, variation de signes. Cahiers d'étude*, Paris, Francia: ICOM.
- Torres-Ayala, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. *Historia y Sociedad*, 38, 229-249. Doi: <https://doi.org/10.15446/hys.n38.80019>.
- Vargas Álvarez, S. (2021). Presentación del dossier Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales. *Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política*, 5 (1), 143-157. Doi: 10.22517/25392662.24745

Fuentes consultadas

- Ministerio de Cultura y Turismo de Mendoza. *Museo de la Educación Escuela Bartolomé Mitre*. Recuperado de <https://mendoza.tur.ar/travel-directory/museo-de-la-educacion-escuela-bartolome-mitre/>.
- Museo de las Escuelas (2007). *Abecedario escolar. Historia de objetos y prácticas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación – Universidad Nacional de Luján – Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Museo de las Escuelas (2012). *Los visitantes como patrimonio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján – Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Museo de las Escuelas (2016). *Dossier "Un museo del presente sobre las herencias y futuros de la educación"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján – Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.