



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTES
TESIS DE MAESTRIA EN METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACION CIENTIFICA

TÍTULO:

Representaciones de la enseñanza y el aprendizaje en los espacios de presentación del patrimonio.

SUBTÍTULO:

Diseños expositivos y programas públicos y educativos en los contextos museales de Sarmiento en la provincia de Chubut.

NOMBRE Y APELLIDO:

Pablo Daniel Medina

NOMBRE Y APELLIDO DEL DIRECTOR DE TESIS:

Dra. Florencia Ciccone

NOMBRE Y APELLIDO DEL CO – DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Andrés Mombrú Ruggiero

LUGAR Y FECHA:

Buenos Aires, 31 de julio de 2023

PABLO DANIEL MEDINA

REPRESENTACIONES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN
LOS ESPACIOS DE PRESENTACIÓN DEL PATRIMONIO.

DISEÑOS EXPOSITIVOS Y PROGRAMAS PÚBLICOS Y
EDUCATIVOS EN LOS CONTEXTOS MUSEALES DE SARMIENTO
EN LA PROVINCIA DE CHUBUT.

Tesis de maestría presentada a la Universidad
Nacional de Lanús, como requisito para la obtención
del título de Master en Metodología de la
Investigación Científica.

Directora de tesis: Dra. Florencia Ciccone

Co- director de tesis: Dr. Andrés Mombrú
Ruggiero

Chubut - Argentina

2023

DEDICATORIA

A mis hijas y a mi mujer, quienes resisten todas mis tempestades y aclaran mis días.

A mi padre, Ángel S. Álvarez, el más antiguo y persistente faro.

A mi directora y co director, y a todos los hombres y mujeres que han guiado mi camino hacia el conocimiento.

Índice

Introducción	7
PARTE I.....	22
Capítulo 1: “El escenario”. La museología y los museos en Sarmiento, Chubut.....	23
1.1. Sobre la génesis de los museos de Sarmiento: la custodia del patrimonio y el desarrollo turístico como ejes de la museística local	25
1.1.1. La preservación de la identidad local y los museos como responsables de su difusión.....	26
1.1.2. Los proyectos turísticos como fundamento de la museología local	33
1.2. La estructura organizativa de los museos a partir de sus directrices: la relación entre directrices, áreas, guiones, exposición y programas	38
1.2.1. La correspondencia entre fines y objetivos y las áreas de los museos según Belcher (1994)	39
1.2.2. La situación estatutaria y organizativa de los museos de Sarmiento	41
1.3. Los criterios museológicos, curatoriales, museográficos y programáticos desde la perspectiva particular de los diseños y planificaciones en los museos de Sarmiento	51
Capítulo 2: “La trama teórica” de los museos, diseños expositivos y programas	56
2.1. Museística, museo y educación como ejes estructurantes de la cuestión	56
2.1.1. Museística, museología y museografía y el enfoque multidisciplinar del asunto de estudio	57
2.1.2. El “museo” como espacio de presentación del patrimonio: entre su naturaleza heterogénea y su finalidad educativa.....	59
2.1.3. Educación en museos y museografía didáctica como disciplinas para la comprensión del concepto de “representación” de enseñanza y aprendizaje.....	64
2.2. Diseños expositivos y formatos de programas públicos y educativos	67
2.2.1. Las exposiciones y sus modelos de diseño.....	68
2.2.1.1. Entre discursos, narrativas y el papel de los mediadores en la exposición.....	78

2.2.1.2. <i>Los dispositivos de mediación expositiva y su funcionalidad comunicativa</i>	83
2.2.2. Los programas públicos y educativos y sus formatos	88
Capítulo 3: El abordaje metodológico para la identificación de las representaciones de enseñanza y aprendizaje, sus modelos y el objeto interpretado	96
Capítulo 3.1. La interpretación desde el concepto de “equivocidad simbólica” y el análisis de contenido	96
Capítulo 3.2. Entre modelos teóricos educativos y representaciones de enseñanza y aprendizaje	102
3.2.1. El concepto de “representación” de enseñanza y aprendizaje .	103
3.2.2. Identificación de los modelos transmisivo y constructivo según Tonucci	105
3.2.2.1. <i>El modelo transmisivo desde la perspectiva de los museos...</i>	106
3.2.2.2. <i>El modelo constructivo desde la perspectiva de los museos...</i>	111
3.3. La construcción del objeto de estudio a partir del sistema de matrices	117
3.3.1. La matriz de datos como estructura para la delimitación de exposiciones y programas	118
3.3.2. La relación y dinámica entre los elementos constitutivos de los niveles de análisis	121
3.3.2.1. <i>Matriz supraunitaria de los estatutos de los museos y espacios musealizados de Sarmiento</i>	127
3.3.2.2. <i>Matrices centrales de las exposiciones de las colecciones y de los programas públicos y educativos de museos y espacios musealizados de Sarmiento</i>	129
3.3.2.3. <i>Matrices subunitarias de los dispositivos de mediación expositiva (DME) con materialidades discursivas y de las actividades destinadas a los públicos / visitantes en museos y espacios musealizados de Sarmiento</i>	132
PARTE II	136
Introducción a los capítulos sobre exposiciones y programas de los museos de Sarmiento	137
Capítulo 4: Museo Rural Colhue Huapi	138
4.1. El espacio como patrimonio y escenario para el montaje expositivo	139

4.2. Los DME de la sala “Aula” y búsqueda de la interacción con el visitante.....	143
4.3. Sobre los programas y su diversificación	151
4.3.1. Sobre los programas educativos	152
4.3.2. Sobre el programa “Caravana a Collhue Huapi”.....	158
5. Sala Histórica “Bravo 25”	165
5.1. De la sala incipiente a la construcción del museo	167
5.1.1. Sala “Raíces”: cuando las contradicciones entre la curaduría y la museografía dificultan la narratividad.....	170
5.1.2. La sala “Progreso” y la superposición temática	175
5.1.3. La sala “2 de abril” como modelo de “gabinete de curiosidades”	178
5.1.4. Las materialidades discursivas como fuentes de información..	185
5.2. Entre la visita guiada y la adecuación del programa educativo	198
5.2.1. La visita guiada en el recorrido de las salas de exposición.	198
5.2.2. El concurso “Bravos de Malvinas”	205
6. Museo Regional Desiderio Torres	209
6.1. La sala “Colonos” y la exposición como organización taxonómica	209
6.2. “Entramando identidades” y el diseño para la interpretación.....	214
6.2.1. Sobre el origen y manufacturación de los textiles mapuche/tehuelches: el juego de preguntas y respuestas	216
6.2.2. Las fibras en los textiles: el uso de los sentidos para la aproximación al patrimonio	220
6.2.3. La historia del taller de tejeduría y el mito del telar: el modelo de “escaparate” como recurso expositivo.....	222
6.2.4. La iconografía mapuche en los textiles: la narración a partir de la interpretación.....	223
6.2.5. Práctica en el telar: manipulación y creación colectiva	226
6.3. Entre lo participativo y lo contemplativo: contraposición de los modelos educativos en las exposiciones del MRDT	227
6.4. La guía y la auto guía como recursos programáticos	230
7. Parque Temático “Valle de los Gigantes”	236
7.1. El espacio expositivo: entre la pericia científica y el esparcimiento al aire libre	237

7.2. El diseño expositivo basado en la descripción taxonómica del patrimonio	238
7.3. Sobre los programas públicos y educativos.....	243
7.3.1. La guiada informativa como programa recurrente	244
7.3.2. “Parque Led”: el programa como espectáculo	248
7.3.3. El programa “Agranda Dinos”: el acercamiento al patrimonio desde la didáctica	251
8. Bosque Petrificado “José Ormachea”	257
8.1. Los espacios musealizados: el centro de visitantes y el sendero de interpretación.....	258
8.1.1. La sala de interpretación del patrimonio	259
8.1.1.1. <i>Unidad Expositiva 1</i>	262
8.1.1.2. <i>Unidad Expositiva 4</i>	266
8.1.1.3. <i>Unidad Expositiva 11</i>	268
8.1.1.4. <i>Sobre el análisis de los DME de la Sala de Interpretación y la representación de enseñanza y aprendizaje al que responde el modelo expositivo</i>	271
8.1.2. El Sendero de Interpretación.....	272
8.2. Los programas públicos y educativos: Entre el turismo y la educación ambiental	277
8.2.1. El Programa Turístico.....	278
8.2.2. El Subprograma de educación ambiental.....	282
9. Conclusiones.....	289
Index de Autores	297
Bibliografía.....	301

Introducción

Este trabajo pretende dar cuenta de las representaciones de enseñanza y aprendizaje que se ponen de manifiesto en los museos de la localidad de Sarmiento, provincia de Chubut, a través del análisis hermenéutico de sus diseños expositivos, de los formatos de programas y de sus implicaciones metodológicas.

El diseño propuesto para el estudio empírico del fenómeno es interpretativo, intensivo y transversal. La investigación se apoyó principalmente en observaciones *in situ*, realizadas en el período 2019 – 2023, de los elementos y dimensiones que constituyen las exposiciones y los programas propuestos para los visitantes, a la luz de categorías de análisis pertenecientes a la museística, la pedagogía y la semiótica principalmente. Sin embargo, en algunos casos fue necesario un relevamiento retrospectivo de los datos, teniendo en cuenta que al momento de realizar esta investigación había exposiciones y programas que no se encontraban en pleno funcionamiento. La codificación y categorización, constituyeron también una herramienta para el abordaje de documentación escrita, principalmente de los documentos estatutarios de los museos y de las planificaciones de programas, pero también de las materialidades discursivas dispuestas en los espacios de exposición. Completan el cuadro de instrumentos para el tratamiento de datos las entrevistas semi dirigidas realizadas a los trabajadores de estos museos, destacando a los responsables directos del diseño de las exposiciones y a los que participan en el desarrollo y ejecución de los programas en cada espacio de presentación del patrimonio.

Con todo, la investigación busca hacer foco sobre el aspecto educativo de la museística que en los espacios musealizados de la localidad de Sarmiento no se ha problematizado. Así, el aporte al conocimiento en esta área permitirá contribuir a la comprensión de las dinámicas de los museos como ámbitos educativos y de las propuestas de las exposiciones y sus programas en relación a las concepciones de la enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a saldar un vacío existente en esta área de la investigación en la región.

Los museos como espacios de conservación y custodia de patrimonio de todo tipo, abandonan su carácter privado hacia el siglo XVIII con la llegada de la Ilustración. En Occidente, su pasaje de “ámbito restringido para las elites” a “espacio de acceso público”, tuvo que ver con un conjunto de ideas sobre la difusión del conocimiento que incluía a todos los sectores sociales. De allí, el museo comienza a cumplir una función formadora, como parte de una política de los Estados para instruir a las masas, además de convertirse en un elemento importante de la estructura de adoctrinamiento de las sociedades.

Sin embargo, no será hasta el siglo XX en que los museos se transformen en espacios de mayor accesibilidad para la diversidad de públicos, acentuándose más la tendencia como contextos pedagógicos a mediados de siglo. Así pues, desde los años

1960 hasta la fecha —aunque algunas ideas como las de John Cotton Dana ya anunciaban un cambio antes de los años 20—, se realizaron innovadores aportes en el campo de la educación en museos, principalmente por la influencia de la psicología cognitiva y del desarrollo de corrientes de pensamiento como la “nueva museología” y la “museología crítica”. En tal sentido, mucho se ha escrito y puesto en práctica en materia pedagógica en los contextos museísticos de diferentes regiones del mundo, buscando modificar con ello la relación patrimonio - museo - visitante. No obstante, existe un gran número de museos en los que estas perspectivas parecen haber aportado poco a la renovación de sus exposiciones y programas públicos y educativos.

En el contexto patagónico, principalmente en las instituciones museales de carácter comunitario y municipales, se observa una tendencia hacia la normalización de estos espacios como reservorios de objetos patrimoniales, centros de información o como prestadores de servicio turístico, al tiempo que se identifica un tipo de exposición que promueve la mera contemplación de colecciones con programas rígidos y estandarizados. En este sentido, las propuestas de programas más dinámicos y flexibles, en torno a exposiciones abiertas a la participación del público, parecen resultar desconocidas para la mayoría de los museos a los que hacemos referencia. Se trata de instituciones que se conciben a sí mismas como custodios del acervo local, cuya misión es construir una única narrativa que transmita el contenido de las exposiciones, condicionando así la revisión de sus prácticas y la relación con sus públicos.

La experiencia personal permitió comprender que los diseños expositivos y los formatos de los programas públicos y educativos en los muchos estos museos, no son necesariamente el resultado de su adhesión a corrientes museísticas tradicionales o renovadoras, sino que están condicionadas por sus perspectivas de la relación sujeto - conocimiento. Tanto en las discusiones sobre accesibilidad como en el diseño del mensaje expositivo, predominan narrativas y planificaciones que, configurando exposiciones y programas públicos y educativos respectivamente, remiten a formas muy restringidas de entender la función de los museos, el modelo educativo al que responden y, consecuentemente, el rol de los visitantes como sujetos de aprendizaje.

Esta generalidad, observable en la mayoría de los museos de la Patagonia, se ve claramente representada en Sarmiento, provincia de Chubut. La elección de esta localidad para el estudio del fenómeno no sólo tiene que ver con la representatividad del perfil que poseen sus museos en relación a lo que señalamos, sino por la variabilidad de tipos de instituciones que alberga. Las tipologías de espacios museales en cuanto a su contenido y temas, dependencia jurisdiccional y origen, permite analizar diferentes casos en un mismo marco geográfico.

Así pues, en el contexto de Sarmiento —salvo por el Bosque Petrificado José Ormachea, cuya colección posee ciertas particularidades por tratarse de un área natural protegida (ANP)—, los espacios musealizados han surgido a partir de la adquisición de

colecciones de bienes paleontológicos, arqueológicos e históricos principalmente, con el claro objetivo de conservar y difundir ese acervo. Pero también, son el resultado de la implementación de diferentes políticas públicas vinculadas al desarrollo turístico. Debido a esta realidad de cosas, predominan en los espacios de presentación del patrimonio de la localidad diseños de exposiciones y programas que proponen la difusión de contenidos sin más, otorgándole al visitante un lugar marginal en sus discursos; hecho que se evidencia en las acciones comunicativas de la museografía y en la generalización de sus propuestas para visitante. Podemos inferir, por lo dicho, que estos diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos son un reflejo de la forma en que estas instituciones comprenden su función social, siempre que aceptemos que la educación es parte de ella. Así, los museos de la localidad de Sarmiento, generalmente, desarrollan formatos poco adecuados a la diversidad de públicos y proponen exposiciones mediadas para interpelar a la mera observación, donde la actividad principal del visitante es el recorrido espacial, orientado circunstancialmente por un guía que hace de intérprete del único mensaje que los objetos tendrían para transmitir. Por ello, quien concurre a estos espacios asume una actitud contemplativa, haciendo de receptor de una narrativa de la cual es ajeno, comprendiendo que los museos son ámbitos sólo para ver sin mirar y escuchar sin dialogar. Consecuentemente, este tipo de ámbitos museísticos se presentan a sí mismos como instituciones dedicadas a la preservación de bienes destinados al interés y entretenimiento de un público modelo, cuyo relato gira en torno a un contenido y un único discurso.

Sin embargo, existen en este contexto algunos ejemplos que rompen con la regularidad que hemos destacado. A pesar de la vigencia de los lineamientos generales a los que se apegaron los museos en cuestión, podemos identificar, en algunas de estas instituciones, diseños expositivos y programas públicos y educativos que se distinguen del modelo estandarizado local. Con ello, no nos referimos a las exposiciones y programas que promueven la experiencia del público mediante la manipulación de objetos o dispositivos; en estos, el discurso expositivo sigue siendo único, a la vez que el programa no necesariamente resulta adecuado para la heterogeneidad de visitantes. En realidad, las propuestas que rompen con la regla son las que interpelan a los visitantes a la construcción de narrativas propias a partir de un discurso expositivo más dinámico, alentando la interpretación y promoviendo el diálogo. Se trata de exposiciones participativas con mediadores que posibilitan una experiencia que revaloriza el intercambio de ideas, adecuando formatos de programas para que sean más accesibles, acorde a la diversidad y las necesidades de los públicos, en sintonía con el contexto y con el valor de un acervo que se construye socialmente.

Como vemos, algunas de las instituciones se han mostrado más flexibles que otras, buscando hacer propuestas curatoriales y expositivas de distinta naturaleza en relación a la accesibilidad y, principalmente, al vínculo sujeto-conocimiento.

Por lo anterior, podemos apreciar que en los museos de la localidad se diseñan exposiciones y elaboran programas que configuran propuestas diversas, que no se explican necesariamente por la influencia de corrientes museológicas y que, por ello, dan lugar a interpretaciones que surgen a partir de perspectivas sobre el acceso al conocimiento. Este estado de cosas nos obliga a interrogarnos sobre ciertos aspectos de la museística local; en este sentido:

¿Qué tipo de representaciones de enseñanza y aprendizaje evocan los diseños expositivos y los formatos de los programas públicos y educativos de los museos de Sarmiento? La pregunta da lugar a interrogantes sobre ciertas particularidades del contexto y del asunto:

¿Cuál es el enfoque planteado en los estatutos de los museos y qué lugar ocupan los públicos en él?;

¿Qué modelos de diseños expositivos proponen y cómo se ven reflejados en las acciones comunicativas que promueven con los visitantes?;

¿Cuál es la funcionalidad comunicativa que promueven los dispositivos de mediación expositiva?;

¿Qué características poseen los programas públicos y educativos que permiten identificarlos con formatos de diferentes grados de accesibilidad?;

¿Cuál es la planificación que utilizan los museos para desarrollar las actividades propuestas a los públicos?; finalmente:

¿Cuáles son los elementos constituyentes de los modelos teóricos pedagógicos que pueden corresponderse con aspectos funcionales de los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos?

Estos interrogantes forman parte de una investigación que se inscribe en el área de la museística como disciplina, pero circunscripta al campo de la educación patrimonial, siendo de nuestro interés el rol pedagógico de los museos de Sarmiento, provincia de Chubut, como ámbitos de presentación del patrimonio. Pero justamente por tratarse de un tema educativo contextualizado de manera tan particular, la investigación no sólo será atravesada por la pedagogía en contextos museales, sino también por la psicología cognitiva, las ciencias de la comunicación, la semiótica y los procesos metodológicos en juego. Así, el estudio de estos museos, abordado multidisciplinariamente, estará centrado en sus exposiciones y programas, que creemos dan cuenta de representaciones subyacentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la entificación del objeto de estudio seguiremos a Samaja (2004) y su propuesta de matrices de datos. De esta manera, las exposiciones y los programas públicos y educativos serán las unidades de análisis del nivel de anclaje, considerando las

dimensiones del diseño y de los tipos de formatos, respectivamente. Los elementos constitutivos de este nivel estarán representados por los dispositivos de mediación expositiva y las actividades propuestas en los programas, que conforman las unidades de análisis de nivel sub unitario. Finalmente, los estatutos y otros documentos que contengan las directrices de los museos de Sarmiento integrarán el nivel supra unitario, a partir de los cuales se contextualizará el análisis de las variables del nivel de anclaje.

Sin embargo, debemos advertir que, pese a lo señalado en relación a los elementos componentes de las matrices, no siempre se hallaron en los museos las unidades que permitieran tal ordenamiento de los niveles de análisis. Como se verá a lo largo de los capítulos referidos al contexto (Cap. 1) y al análisis de exposiciones y programas en cada museo (Caps. 4 - 8), no resultó tan simple identificar los elementos constitutivos en cada nivel por la ausencia de documentación organizativa y de planificación institucional, principalmente del área de comunicación y difusión que es la que resulta más relevante para el estudio. Sin lugar a dudas, esta realidad de cosas tuvo implicancias metodológicas que redundaron en la necesidad de alternar diferentes instrumentos para el tratamiento de datos, flexibilizando el abordaje de la cuestión según el caso, recurriendo tanto al análisis de contenido (Bardín, 2002) como a la observación *in situ*, tratando de establecer analogías entre los elementos componentes del objeto de estudio y los modelos teóricos.

En relación a los antecedentes, el problema planteado pone en evidencia que en Sarmiento no se han realizado trabajos sobre educación en museos ni se ha problematizado la cuestión en intercambios institucionales de algún tipo. Sin embargo, pueden destacarse algunos congresos y encuentros entre trabajadores de museos, museólogos y otros profesionales del área, dentro de la provincia de Chubut y en el resto de la región patagónica, en los que se han debatido aspectos vinculados al tema. Algunos de ellos son el IV Encuentro Nacional de Directores de Museos, realizado en Puerto Madryn en 1987; el X Encuentro Provincial de Museos, bajo el lema "Repensando los Museos de Chubut", en 2009; el IV Encuentro Binacional de Museos de Patagonia Sur-Sur, en Chile, cuyo tema fue "Educación en el siglo: el rol de los museos" en 2014, y el IV Encuentro Nacional de Formación de Educadores de Museos denominado "Un viaje hacia la dimensión lúdico educativa de los museos", llevado a cabo en Santa Cruz en 2018, a la que se sumó una capacitación en "Museos y vinculación comunitaria" para trabajadores de espacios de presentación del patrimonio de la misma provincia.

Existen, como contrapartida, un gran número de investigaciones en Argentina sobre educación patrimonial, en las que se analizan algunos aspectos que deben ser considerados en el desarrollo de exposiciones y programas públicos y educativos. Planteada la cuestión de manera crítica, estos trabajos ponen en evidencia, por un lado, la necesidad de revisar las propuestas en el área educativa de los museos a partir del estudio de los públicos; por otro, la actual convivencia de museos con posiciones epistemológicas distintas que determinan su relación con los visitantes. Esto último permite apreciar la

contemporaneidad de instituciones cuyas perspectivas museísticas son diametralmente opuestas. Así, mientras que unos responden a una tradición de tipo positivista, enciclopedista y de gabinete, otros adoptan posturas más renovadoras de la mano de la nueva museología y de la museología crítica, que constituyen corrientes de pensamiento que han tenido una importante acogida en Latinoamérica.

Américo Castilla (2017) y Silvia Alderoqui (2005, 2011, 2012) son claros referentes de esta posición crítica de la museología. Sus propuestas corren el foco del acervo a los públicos, en relación a la planificación de los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos. Ya sea que hagamos referencia a las instituciones de las que fueron parte —Castilla de la Fundación Teoría y Práctica de las Artes (TyPA) y Alderoqui del Museo de las Escuelas—, o a los encuentros, congresos y publicaciones de los que han participado, ambos definen el rol pedagógico participativo de los museos y el papel de los públicos en sus dinámicas. Las investigaciones de Alderoqui ponen de relieve las transformaciones sufridas en los museos a partir de las actuales perspectivas educativas y las nuevas teorías del aprendizaje: “El cambio en el modelo de transmisión de sentido único y de las relaciones lineales con los visitantes, considerados como una masa genérica y pasiva, obligó a los educadores del museo a buscar nuevas estrategias” (Alderoqui, 2011: 7). Por su parte, Castilla ha publicado varios trabajos en los que señala el atraso en el que se encuentran muchos de los museos argentinos en relación a la cuestión educativa, asociando este hecho a la formación y capacitación de su personal. En *La profesionalización de los museos en Argentina. Desde la centralidad de los objetos a la prioridad del visitante* (2017), el autor respalda “las iniciativas guiadas a la formación de los futuros directivos de museos en este nuevo paradigma, y los encuentros de reflexión de los profesionales sobre los criterios curatoriales, de organización y de gestión, señalan el camino adecuado” (Castilla, 2017: 145). La perspectiva profesional constituye para Castilla una condición necesaria para el cambio de los museos y su adaptación a las necesidades de los públicos. Esto justificaría, en parte, el hecho referido anteriormente sobre la falta de actualización de los responsables de los museos locales, a pesar de la actual oferta de formación accesible y online, acrecentada desde la pandemia de 2020. En correspondencia con lo señalado por Castilla, la escasa capacitación permanente de los trabajadores de los museos de Sarmiento y el consecuente desinterés en una formación especializada —aunque no sea esto generalizable— permite entender la situación de la mayoría de los museos locales en términos educativos.

Complementariamente, sumamos a nuestros antecedentes algunos trabajos de María Marta Reca (2011, 2016), que posibilitaron el estudio de las exposiciones desde el punto de vista del análisis semiótico. La autora enfatiza la relación entre la significación del aprendizaje y el proceso de interpretación que los visitantes hacen de la exposición, teniendo en cuenta que cada intérprete percibe el “espacio significativo” a partir de su propia estructura cognitiva.

Además de los autores argentinos, consideramos a los latinoamericanos como los mexicanos Alejandra Mosco Jaimes y Ricardo Rubiales. La primera, analiza el concepto de “curaduría interpretativa” (2018) en relación a la accesibilidad del contenido de las exposiciones al público no experto. Por su parte, Rubiales, quien ha participado en el diseño de exposiciones, discusiones y congresos, plantea una revisión crítica y permanente sobre los procesos de aprendizaje de los visitantes y la labor de los museos. A este respecto, el autor considera que las nuevas concepciones sobre el conocimiento se encuentran lejos de la tradición de los museos como espacios informativos, por lo que estos deben “[...] facilitar encuentros, diálogos, el intercambio, el compartir” (Rubiales, 2013: 10) entre y con los visitantes.

Sumamos, además, a los autores españoles, cuyas ideas han colaborado en la construcción de gran parte del andamiaje conceptual y permitieron sostener las principales propuestas de la presente investigación. En este sentido, resultaron relevantes los trabajos de Mikel Asensio y Elena Pol de la década de 1990 y de inicios del 2000, sintetizados en “Nuevos escenarios en Educación” (2002) publicado en Argentina, y otros más recientes (2015, 2019). Sus aportes al campo de la educación en espacios de presentación del patrimonio son fundamentales para comprender las dinámicas actuales y los nuevos paradigmas de aprendizaje, no solo por sus estudios en Iberoamérica, sino también por las investigaciones realizadas en contextos angloparlantes. Otros trabajos, como los de Llonch y Santacana (2011) y Pastor Homs (2011), analizan la cuestión desde el aspecto museográfico principalmente, permitiendo con ello complementar el cuadro desde la perspectiva didáctico expositiva.

Finalmente, en el contexto anglosajón se destacan Kathleen McLean (1993), Nina Simon (2010) y George Hein (1991, 2006, 2009), cuyas producciones han aportado al análisis de la participación del público en la construcción del discurso museológico y de su papel activo en el proceso de aprendizaje.

Como seguramente se ha podido apreciar, el enfoque disciplinar de los autores que hemos mencionado hasta aquí adopta una posición crítica sobre la teoría museológica y la *praxis* museográfica. Esto quiere decir que, para ellos, los modelos de exposiciones participativas e interactivas y los formatos de programas accesibles son los únicos capaces de posibilitar algún tipo de aprendizaje. Así, esta postura cuestiona las tesis que relacionan las exposiciones y programas llamados “tradicionales” (Asensio y Pol, 2002) con el aprendizaje de los visitantes. Es por ello que, a pesar de que nos apoyemos en muchos de sus trabajos para identificar los modelos de diseños expositivos y formatos de programas públicos y educativos en campo, seremos cuidadosos con los aspectos vinculados a la tipificación que hacen estos autores de los museos como instituciones educativas no formales. Esto se debe a que, en primer lugar, todo modelo educativo al que responde una exposición o programa en un museo, aunque pueda ser considerado obsoleto por las nuevas corrientes museísticas, sigue siendo educativo y, por tanto, orientado hacia una

concepción de enseñanza y aprendizaje¹. En segundo lugar, porque esta investigación no trata de demostrar que un tipo de exposición o programa es mejor que otro, sino que pretende interpretarlos y distinguir en su variabilidad la correspondencia con modelos teóricos pedagógicos.

Como objetivo principal nos propusimos comprender los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos de los museos locales identificando en ellos concepciones de enseñanza y aprendizaje. Esto implicó interpretar tipos de exposiciones y los formatos de programas en los museos de Sarmiento, a partir del análisis sus características y elementos constitutivos, estableciendo correspondencias con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que responden a los modelos teóricos pedagógicos a los que denominaremos “transmisivo” y “constructivo” (Tonucci, 2010).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se caracterizaron los enfoques que plantean estos museos en sus estatutos para determinar el grado de centralidad que poseen el acervo y los públicos. Desde allí, se identificaron los modelos de exposición en relación a los criterios expositivos propuestos en los museos a partir de las acciones comunicativas que estos interpelan a los visitantes. Esto estuvo ligado al reconocimiento de la funcionalidad comunicativa que generan los dispositivos de mediación identificados en cada exposición, a partir de la variabilidad de las narrativas que posibilita. A partir de observaciones realizadas en los museos entre 2019 y 2023, se analizaron los formatos de los programas públicos y educativos en relación a las necesidades de los públicos, desde los niveles de accesibilidad al contenido que permiten las exposiciones en el Museo Regional Desiderio Torres, el Parque Temático “Valle de los Gigantes”, la Sala Histórica “Bravo 25” del Regimiento de Infantería Mecanizada 25, el Bosque Petrificado “José Ormachea” y el Museo Rural Colhue Huapi. Esto implicó caracterizar la planificación que utilizan los museos para desarrollar las actividades destinadas a los públicos en cada caso estudiado. Finalmente, se buscó establecer la correspondencia entre la funcionalidad de los elementos constituyentes de los modelos teóricos pedagógicos y los elementos que dan forma a los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos.

En relación a la hipótesis propuesta, logramos demostrar que mientras las exposiciones de tipo participativo, identificadas en los museos de Sarmiento, y los formatos de programas públicos y educativos flexibles, se corresponden con un modelo constructivo de educación, las exposiciones de tipo contemplativas y los formatos de programas rígidos evocan a un modelo pedagógico transmisivo. Así, pues, observamos que las exposiciones que promueven la acumulación informativa del mensaje expositivo, al tiempo que plantean programas cuyas actividades están ajustadas a formatos simples

¹ En este sentido, Rubiales plantea que en la educación tradicional en contextos formales como informales “[...] enseñar se comprende como un proceso de transmisión de información. Y ahí, en esa perspectiva primigenia y anquilosada de lo que significa educar, encontramos al cedulario, al catálogo, a la entrevista con el historiador, al video del curador. Por más de 180 años en los museos, eso - también- se entendía como educar” (<https://www.ricardorubiales.com/transcurrir/definiciones>).

sin adecuaciones para la variabilidad de visitantes, adoptan un carácter transmisivo. Por el contrario, los formatos de programas cuyas actividades planificadas se adecuan (Asensio, 2019) a la heterogeneidad de los visitantes y los diseños expositivos participativos que interpelen al diálogo (Alderoqui, 2012) y a la interpretación en torno a su contenido, remiten a un modelo constructivo.

Las categorías de análisis a las que recurrimos provienen del campo de la museística, la museología, la museografía y la educación en museos, esencialmente. A esta última, se le suman otras disciplinas que la complementan como la museografía didáctica y la curaduría interpretativa. Pero también debemos apelar a conceptos propios de la pedagogía y la semiótica, tal como hemos señalado más arriba. Esto se debe, no sólo por el carácter multidisciplinar de nuestro estudio, sino también a que muchas de estas áreas de estudio han generado a lo largo de décadas una diversidad de teorías y conceptos vinculados a la educación patrimonial, aunque, como en el caso de la pedagogía, sus aportes estuvieron prácticamente orientados a los espacios escolares.

Así, pues, siguiendo a Nayra Llonch y Joan Santacana (2011), diremos que la museística se identificará como “la disciplina que estudia todo lo relativo a los museos”, la museología como una “filosofía del museo” y a la museografía como una disciplina que se ocupa principalmente de las “exposiciones, su diseño y ejecución” a partir de un conjunto de “técnicas aplicadas”. Estas acepciones circunscriben a la museología dentro del campo del análisis teórico, mientras a la museografía le incumben los aspectos técnicos asociados a la “exposición” y al “diseño expositivo”, sin desconocer que entre ellas las implicaciones son evidentes.

Siguiendo las corrientes más actuales del campo museal, como la nueva museología y la museología crítica, haremos una aproximación conceptual al contexto institucional en el que se encuentra el objeto de estudio en cuestión: el “museo”. Adherir a esta línea de pensamiento, implicará reconocer el hecho de que las instituciones museales, “espacios de presentación del patrimonio” o “espacios musealizados” —denominaciones que utilizaremos indistintamente— pueden reconocerse como contextos educativos. A pesar de que en la definición de “museo” de 2019 el *International Council of Museums (ICOM)* no incluyó la palabra “educación” —lo que generó una gran controversia en el ámbito que desembocó en el posterior rechazo por parte de la mayoría de la Asamblea General extraordinaria—, no se puede desconocer el carácter pedagógico de su misión². Remitirnos a la obra de André Desvallées y François Mairesse (2010), “Conceptos claves de museología”, nos permite demostrar esta idea. Allí, los autores definen al “museo”, no solo desde la perspectiva del *International Council of Museums (ICOM)*, sino también desde la concepción de diversos autores (Rivière, 1985;

² El mayor foco de resistencia a esta nueva conceptualización de “museo” ha venido de parte de Latinoamérica, contexto en el que la función educativa y social de estas instituciones ha asumido mayor relevancia.

Gregórova, 1980; Nora, 1984; Spielbauer, 1987; Van Mesch, 1992; Pinna, 2003; Schärer, 2007; Scheiner, 2007; Deloche, 2007). No enumeraremos aquí cada una de las definiciones, pero sí podemos identificar en ellas los conceptos clave que definen a los museos como contextos de producción y difusión de conocimiento. Así, el concepto de “museo” aparece asociado a los de “educación”, “información”, “conocimiento”, “transmisión” y “experiencia”. Sin desconocer otras funciones específicas, la mayoría de las definiciones reconocen su papel educativo, lo que permite delimitar nuestro objeto de estudio dentro de un encuadre pedagógico.

Desde esta perspectiva teórica, abordaremos los conceptos de “diseño expositivo” y de “formato de programa público y educativo”. El primero puede entenderse como el conjunto de condiciones para la organización de la “exposición” de las colecciones en un espacio físico en vistas a la comunicación de un contenido a los públicos. Annelise Bothner-By, en su obra: “Encuentros en las salas de exposiciones”, sostiene que el diseño expositivo “se puede describir como escenografía, entendiendo que la escenografía trata de transmitir un mensaje a través de medios espaciales”³ (Bothner-By, 2015: 9). En igual sentido, Fernández, L. y García Fernández, I. (2010) señalan que la exposición constituye el medio para comunicar al visitante el contenido de su colección y el mensaje expositivo. Es por ello que “diseñar” implicará planificar el “qué”, el “cómo”, el “para qué” y el “para quién” se va a exponer, buscando interpelar diferentes acciones comunicativas en los públicos. Esto pondrá de relieve la tipología a la que responde cada exposición en los museos estudiados, según siga un modelo “contemplativo” o “participativo”. Para ello, se considerará el tipo de comunicación que posibilita el diseño museográfico a través de los “dispositivos de mediación expositiva” (DME), entendidos éstos como los recursos de los que se valdrá el museógrafo para dar a conocer el contenido de la exposición. Estos dispositivos constituyen los elementos materiales e inmateriales que hacen a todo lo que rodea al acervo para su presentación al público. Desde la iluminación al tipo de recorrido en las salas, los dispositivos se despliegan para construir el “discurso visual” de la exposición (Coca Jiménez, 2010: 214). Desde luego, esto no implica desconocer los demás aspectos sensoriales y discursos que se ponen en juego, principalmente los elementos verbales a los que recurren los DME en las exposiciones que analizaremos en los museos de Sarmiento desde una perspectiva semiótica. Así, el tipo de funcionalidad comunicativa de estos dispositivos se evidenciará a partir de la variabilidad de las narrativas que posibiliten las materialidades discursivas y los “enunciados” (Bajtín, 2008) contenidos en ellos. En este sentido, no resultará lo mismo, en términos comunicativos, un conjunto de enunciados que interpielen al público al planteamiento de interpretaciones diversas sobre el contenido de una exposición, que los enunciados de carácter informativo cuya meta es la construcción de una única narrativa. Por eso, más allá de lo que suceda efectivamente con los públicos, toda exposición tendrá una intencionalidad comunicativa

³ *Utstillingsdesign kan betegnes som scenografi, med forståelsen av at scenografi handler om å formidle et budskap gjennom romlige virkemidler* (Traducido por el autor).

que podremos identificar en el diseño museográfico y que será de nuestro interés para diferenciar las tipologías que hemos señalado.

Asimismo, en íntima relación con los diseños expositivos, se incluirán en el asunto de estudio los “programas” públicos y educativos y sus “formatos”. Elena Pol, en la publicación del foro online “Reflexiones y discusión sobre los ‘Programas favoritos’ del grupo”, observa que:

[...] un programa educativo o un programa público sería una propuesta de dinamización de la exposición. [El “formato” estaría dado por] cada situación en la que se desarrolla un programa, es decir, a las características estructurales básicas que lo definen y lo diferencian de otro” (Pol, 2019: s/p).

Los formatos responden a la “forma” que adquiere el conjunto de actividades propuestas en un programa, que pueden por sus características condicionar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Ellos, al igual que los DME, contribuyen ampliamente con los niveles de “accesibilidad” de la exposición, entendida esta como la capacidad comunicativa del contenido (Asensio y Pol, 2002). Así, cuanto mayor es la diversidad de público a la que llegue el mensaje expositivo, más accesible se vuelve el contenido de la exposición. Como veremos, los tipos de formatos de los programas públicos y educativos serán más flexibles y accesibles o más rígidos y “tradicionales” (Asensio, 2019) en tanto se observen “adecuaciones” de los contenidos para hacerlos más comprensibles a la mayor variedad de visitantes.

Si bien los diseños expositivos y los formatos de programas educativos y públicos en su conjunto condicionarán el papel de los visitantes, será el “enfoque de los propósitos” de cada museo el fundamento de las propuestas expositivas y programáticas. Estos, que determinarán los elementos museográficos y los programas a los que recurrirán los diseñadores, museógrafos, curadores y demás equipo de la institución, se identifican en los objetivos y fines de los “estatutos” constitutivos de cada museo. Es por ello que, en función de la centralidad de los objetivos y fines propuestos, el enfoque de los museos estará puesto en el contenido o en el visitante.

A este respecto, no debemos olvidar que todo museo, en tanto espacio destinado al conocimiento y la educación, está atravesado por “perspectivas epistemológicas” que los justifican. Al fin de cuentas, dice George Hein, “en nuestra profesión, nuestros puntos de vista epistemológicos dictan nuestros puntos de vista pedagógicos”⁴ (Hein, 1991: s/n). Esto significa que los enfoques de los propósitos institucionales son en parte resultado de estas perspectivas, redundando así en exposiciones y programas públicos y educativos

⁴ “[...] in our profession our epistemological views dictate our pedagogic views” (Traducido por el autor).

que, muchas veces de manera implícita, conciben el conocimiento como algo preexistente y externo al sujeto o como el resultado de una construcción intelectual.

De cara a esta cuestión, nos proponemos plantear una distinción entre las diferentes “concepciones de enseñanza y aprendizaje”, asociadas al papel que juegan los sujetos en el proceso de adquisición / construcción de conocimiento. Para ello, se ha hecho necesario marcar una línea divisoria entre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto procesos asociados, pero con un cierto grado de autonomía. Mikel Asensio señala que “debemos distinguir de manera más radical entre ambos tipos de procesos, porque de no hacerlo seguiremos poniendo al aprendizaje en inferioridad de condiciones” (Asensio, 2015: 60). En tal sentido, puede decirse que estos procesos no siempre se implican y muchas veces se subordinan, dependiendo del enfoque que adopten pedagógicamente los museos como agentes educativos. Así, identificaremos dos concepciones distintas en este binomio constituido por la enseñanza – aprendizaje. Más allá de los matices que se observaron durante el proceso de investigación, se evidencian; por un lado, el tratamiento de temas vinculados al acervo mediante acciones enfocadas en un proceso de enseñanza por difusión de información, al que denominaremos “transmisivo”; por otro, el abordaje del contenido de exposiciones a partir de la construcción de conocimiento significativo cuyo foco es el propio proceso de aprendizaje, modelo al que llamaremos “constructivo”.

La investigación se adecuará a la modalidad interpretativa hermenéutica, en tanto su objetivo principal no pretende explicar una relación de tipo causal entre variables, sino más bien comprender las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que poseen los museos a partir de sus diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos. Considerando este esquema investigativo, adoptaremos la concepción de “investigación hermenéutica” y el concepto de “equivocidad simbólica”, siguiendo a Paul Ricoeur (2003). Aquí, los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos funcionarán como símbolos susceptibles de ser interpretados como concepciones de enseñanza y aprendizaje, adoptando los modelos transmisivo y constructivo de educación de Tonucci (2010). Pero, además, por su naturaleza, la cuestión se abordó desde el campo semiótico a partir del análisis de contenido de los enunciados (Bardín, 2002) que aparecen en materialidades discursivas de las exposiciones, teniendo en cuenta la necesidad de identificar en los discursos diversas funcionalidades comunicativas.

Con todo, es nuestra intención inscribir esta investigación dentro de los lineamientos metodológicos que abordan las “problemáticas de sentido” (Ynoub, 2010). Por ende, desde el punto de vista epistemológico, nos alejaremos de las posiciones “explicacionistas” derivadas de la “tradicición heredada”, para aproximarnos a corrientes interpretativistas. En el campo concreto de la museística, el abordaje del tema de investigación nos inclina hacia la “museología crítica”. Esta corriente, surgida a partir “[...] de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el

público y una colección, y como consecuencia de una política cultural” (Crespo Flórez, 2006: 232), reconoce que la cuestión educativa en museos requiere de cierto grado de problematización que permita comprender su complejidad. Así, pues, esta perspectiva sobre los museos no solo plantea su reflexión teórica, sino también en relación a la *praxis* museística.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación presenta un diseño muestral intensivo, multidimensional y transversal.

En primer lugar, el estudio está circunscripto a los museos de la localidad de Sarmiento, Chubut. De esta manera, nos focalizamos en el análisis —en cada uno de los museos en esta localidad— de algunas exposiciones y programas que se consideraron relevantes y, por tanto, resultaron suficientemente representativos para identificar la variabilidad en las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las dimensiones de análisis, esta investigación responde a un diseño multidimensional o multivariado, en tanto se consideraron, para la comprensión de los modelos pedagógicos a los que responden las exposiciones y los programas destinados a los visitantes, tres aspectos o características centrales de las unidades de análisis que constituyen el objeto de estudio: los “diseños” de las exposiciones, los “tipos de formatos” de los programas y las “representaciones de enseñanza y aprendizaje” a las que consideramos que están asociados.

Por otra parte, los aspectos instrumentales para el tratamiento de datos se ajustaron a los requerimientos —en cada museo— que demandaron los diferentes niveles en el que se encontraron las unidades de análisis y sus variables. Para el supranivel, donde se hallan los documentos escritos que conforman los estatutos de los museos —aunque se incluyeron otras fuentes que nos permitieron identificar sus fines y objetivos—, lo más adecuado en términos instrumentales fue el análisis a partir de la codificación y categorización de la información, identificando los enfoques de los propósitos institucionales. Sin embargo, observaremos, como señala Belcher (1994), que muchos de los museos carecen de un ordenamiento formal que determinen sus directrices claramente. En estos casos, fueron muchas veces otros documentos, como los guiones museológicos y los curatoriales —cuando existían—, o fuentes orales de informantes clave, los que permitieron identificar el enfoque que determina el tipo de exposición y los programas que ofrecen los museos.

A nivel de anclaje, la herramienta de la observación participativa, desarrollada en el marco de la etnografía (Guber, 2005), se consideró la más apropiada valorando que, por un lado, fue necesario el análisis *in situ* de los diseños expositivos; por otro, que el tipo de observación implicó siempre algún grado de participación más o menos activa, dependiendo del “nivel de involucramiento” (Guber, 2005: 113) en relación a la accesibilidad que el investigador tuvo en los espacios de presentación del patrimonio.

Este acercamiento a campo se completó con la realización de dos tipos de registro; uno fotográfico, para analizar los elementos componentes de los diseños expositivos en los museos y, en muchos casos, compararlos entre sí buscando aspectos comunes o distintos que facilitaran la interpretación de representaciones de enseñanza y aprendizaje; otra forma de registro fue el cuaderno de campo, que permitió tomar nota de la dinámica y características de las acciones comunicativas que las exposiciones interpelan a los públicos, de la misma manera que se registró el desarrollo de los programas puestos en juego y de la variabilidad de adecuaciones en las actividades propuestas. Sin embargo, el análisis documental y los testimonios orales fueron también necesarios aquí, teniendo en cuenta su contribución en la identificación de estas adecuaciones de los formatos de programas públicos y educativos.

En el subnivel se buscó analizar algunos de los documentos de planificación de las actividades de los programas propuestos por los museos en relación a los niveles de accesibilidad de los públicos, aunque en la mayoría de los casos se debió recurrir nuevamente al testimonio de informantes clave. También fue necesario, en relación a la intencionalidad comunicativa y el tipo de comunicación discursiva de los dispositivos de mediación expositiva, evaluar los enunciados y la direccionalidad comunicativa desde una perspectiva de contenido y de los aspectos semióticos (Reca, 2016). Pero, pese al carácter prioritariamente cualitativo de los datos, el estudio requirió también de datos cuantitativos referidos a la cantidad de salas y espacios museables y exposiciones distribuidas en ellos, la cantidad de unidades expositivas y mediadores expositivos utilizados, el número de actividades propuestas para los visitantes, entre otros elementos que conforman los diferentes formatos de programas y diseños expositivos.

Como se ha señalado, muchas de los documentos que constituyen las unidades de análisis de los distintos niveles fueron notablemente incompletas, cuando no ausentes. En parte, esto se debe al carácter poco formal de la organización de algunos museos o a las características particulares de estas instituciones. Por este motivo, se recurrió complementariamente a la entrevista de tipo abierta y semidirigida (Guber, 2005), con el objetivo de completar, a través de testimonios, los vacíos de información.

Lo que sigue se organizará en ocho capítulos, distribuidos en dos partes. En la Parte 1, el primer capítulo se propone contextualizar el asunto de estudio dentro del escenario museístico de Sarmiento, describiendo los aspectos que lo determinan y que oscilan entre el tipo de función informativa otorgada a los museos, la ausencia de directrices institucionales formales, principalmente comunicacionales, y los lineamientos comunicativos adoptados por curadores y museógrafos. El capítulo segundo es de abordaje conceptual del objeto de estudio a partir de las categorías de análisis de las disciplinas a las que nos hemos referido con anterioridad. Ellas permitirán la identificación de los museos de Sarmiento en tanto tales, la contextualización teórico disciplinar del asunto de estudio y la determinación del objeto de estudio y sus elementos

componentes. Finalmente, el capítulo tres se ocupará, en una primera parte, de los aspectos epistemológicos, metodológicos e instrumentales de la presente investigación. Luego, se presentarán los modelos teóricos, los supuestos implicados y los principios que se derivan de ellos, que les dan forma a las concepciones de enseñanza y aprendizaje identificadas en los escenarios museográficos estudiados. Asimismo, nos introduciremos en la matriz de datos del modelo propuesto por Samaja (2004) con el fin de comprender la construcción y constitución del objeto de estudio y permitir el ordenamiento de datos. Se definen aquí los elementos componentes del nivel de anclaje, supra y subnivel.

En la Parte 2, se desarrollan los capítulos del cuatro al ocho, que corresponden al análisis de los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos de cada museo de Sarmiento, con el fin de identificar las representaciones de enseñanza y aprendizaje transmisivo y constructivo a partir de sus elementos constitutivos. La organización del abordaje del objeto por instituciones, obedece a la naturaleza y particularidades de sus contextos, que determinan las posibilidades expositivas y programáticas, requiriendo por ello un tratamiento de análisis distinto, dadas las implicancias instrumentales metodológicas que requirió cada caso.

PARTE I

Capítulo 1: “El escenario”. La museología y los museos en Sarmiento, Chubut

Los rasgos centrales que caracterizan a los museos en Sarmiento de acuerdo con el contexto en el que se han desarrollado son: la predominancia de una implícita función informativa de carácter turístico y patrimonial adoptada por los museos, que limitó en cierta medida el tipo de actividades propuestas para el público (1.1.); una generalizada escasez de organización formal en lo que respecta a la definición clara de fines y objetivos (1.2.); y, como resultado de lo anterior, la tendencia hacia la arbitrariedad en las decisiones vinculadas a la elección de modelos expositivos y formatos de programas, que ha quedado en manos de los responsables circunstanciales de su planificación (1.3.). Esta realidad, que describe la organización y, en parte, la situación estatutaria de los museos, permite explicar la adopción de ciertos modelos para el diseño expositivo y formato de programas en los espacios de presentación del patrimonio en Sarmiento.

Por un lado, el perfil de los museos locales, condicionado por el tipo de función que cumplen, ha modelado el tratamiento de contenidos en sus exposiciones y programas. Esa función subordinante está asociada a los motivos de la creación de los museos de Sarmiento y establece, en cierta medida, el tipo de relación predominante entre el acervo y los visitantes. Esto se infiere a partir del hecho de que en todas estas instituciones ha habido una tendencia a seguir ciertos estándares expositivos a los que podríamos denominar “clásicos”,⁵ que tienen que ver en parte con el carácter informativo que adoptan los museos. Sólo de manera circunstancial se han planteado algunos modelos expositivos con atributos participativos, aunque esto tiene más que ver con otro de los aspectos que expondremos aquí.

Asimismo, la ausencia de fines y objetivos claros en los espacios de presentación del patrimonio es otra de las características que definen a la museología local. Si bien lo esperable es que los diseños expositivos y los programas en los museos de Sarmiento fueran el resultado de la existencia de directrices que determinan las normativas de las diferentes áreas de los museos, esto no sucede en la práctica. Según Belcher “la valoración del programa de exposiciones de un museo no puede hacerse a menos que esté relacionado con los objetivos y las directrices generales del museo” (Belcher, 1994: 16). Sin embargo, este “deber ser” planteado por el autor no se corresponde con la realidad de muchos espacios de presentación del patrimonio, entre los que se encuentran los museos de Sarmiento. Salvo el caso del Área Natural Protegida (ANP) Bosque Petrificado José Ormachea, que en su Plan de Manejo alude a ciertos objetivos rectores, la generalidad marca que el contexto que determina el asunto de estudio es ajeno a la existencia de fines institucionales formales. Como señala Mikel Asensio, “[...] el objeto —las exposiciones

⁵ Usamos este término sin que implique ello que el lector asuma que intentamos establecer un juicio de valor sobre este tipo de instituciones en relación a otras. El término “clásico”, por lo general, se utiliza para referirse a exposiciones contemplativas, que vienen acompañadas de programas de guía, cuya propuesta museográfica tiende a ser informativa.

y los programas — viene definido por las concepciones generales, que suelen estar siempre implícitas y que raramente se reflejan en estatutos o en normativas, ni siquiera en propuestas curriculares o extracurriculares, suele ser por desgracia algo más genérico y sutil”⁶ (Asensio, Cp., 28/04/2021). Esta situación pone de relieve el hecho de que, como históricamente los espacios de presentación del patrimonio carecieron de estas directrices, la planificación de los diseños expositivos y la elección de formatos de programas no siguen lineamientos institucionales y, por ende, las decisiones a este respecto resultan aleatorias.

De lo anterior se desprende que, más allá de las características propias de los museos y del contenido de sus colecciones, la elección de los modelos de exposiciones y formatos de programas tienen más que ver con las decisiones de un curador y un museógrafo circunstanciales que con las políticas de cada museo a este respecto. Evidentemente, las decisiones particulares del “qué” y el “cómo” debe hacerse, suplieron la falta de lineamientos estatuidos. Es por ello que, en algunos casos, observamos exposiciones tan disímiles dentro de un mismo museo, en términos de relación acervo – público.

Lo dicho hasta aquí pone de manifiesto que tanto los aspectos metodológicos instrumentales, como los referidos al diseño de la investigación, se vieron sensiblemente afectados por esta realidad de cosas. La ausencia de documentación pertinente para el análisis del origen de los museos y sus directrices, tanto como para la comprensión de los criterios expositivos y programáticos, dieron lugar a la búsqueda de otras fuentes y, por tanto, al diseño de otro tipo de instrumentos para el tratamiento de datos. El testimonio de informantes clave, que fueron testigos de los procesos de construcción y organización de los museos, se transformaron en las fuentes primarias a las que debimos recurrir. Asimismo, las unidades de análisis del contexto fueron muy diversas, como diversos resultaron los discursos que se analizaron para la reconstrucción de las características de los escenarios que determinaron el objeto de estudio en cada institución.

Con todo, este capítulo se propone contextualizar el asunto de estudio de la presente investigación dentro del escenario museístico de Sarmiento, describiendo los aspectos que lo determinan y que oscilan entre el tipo de función informativa otorgada a los museos, la ausencia de directrices institucionales formales, principalmente expositivo programáticas, y los lineamientos adoptados por curadores y museógrafos. Así pues, los fundamentos de los modelos a partir de los cuales se diseñan las exposiciones y elaboran programas, será nuestro tema central aquí. Para ello, debemos primero reconocer la función comunicativa que cumplen los museos de Sarmiento y que se vinculan con los motivos de su creación. Por otro lado, se identificará, siguiendo a Belcher (1994), la correspondencia entre los fines institucionales y la centralidad de los objetivos planteados

⁶ Comunicación vía mail con el Dr. Mikel Asensio, Profesor de Psicología del Pensamiento, Psicología del Arte y Museología de la Universidad Autónoma de Madrid.

en las directrices de los museos, los documentos organizativos que emanan de ellas y las propuestas museológicas destinadas a los públicos. Luego, podremos establecer el nivel de coherencia organizativa en cada institución en relación al planteamiento de fines y sus propuestas museográficas. Finalmente, precisaremos los aspectos más relevantes de los diferentes guiones y los criterios que han seguido curadores y museógrafos que condicionaron exposiciones y programas.

1.1. Sobre la génesis de los museos de Sarmiento: la custodia del patrimonio y el desarrollo turístico como ejes de la museística local

Aproximarnos al contexto en el que se encuentra inmerso el asunto de estudio implica referirnos a la formación de los museos y espacios musealizados de la localidad y, con ello, identificar los motivos que justifican su creación. Si bien esta cuestión parece un poco alejada del tema que nos trae, descubriremos que la génesis de los museos de Sarmiento fundamenta en parte su situación estatutaria y sus políticas de divulgación del patrimonio.

Las circunstancias que dieron origen a los diferentes museos y espacios musealizados dentro del municipio son tan variadas como complejas. Desde finales de los años setenta hasta la fecha, fueron creados una diversidad de espacios cuyo destino prioritario ha sido el de contener, conservar y divulgar algún tipo de patrimonio cultural o natural. Asimismo, los vaivenes en las políticas pública e institucionales locales generaron algunas transformaciones en los museos de Sarmiento que afectaron en mayor o menor medida esa función. No obstante, en términos de exposiciones y programas, estos cambios no fueron iguales en todos ellos; mientras que algunos museos sufrieron cuantiosas modificaciones, aunque poco significativas, en otros las transformaciones han sido pocas, pero notables.

Como señalamos, la predominancia en las funciones de conservación y divulgación del patrimonio definieron la finalidad de la museística en Sarmiento. Sin embargo, más allá de este rol básico, que permite categorizar estos espacios como “museos”, existen otros que no sólo explican su existencia, sino que han condicionado, en cierto grado, las características de los diseños expositivos y los formatos de programas que adoptaron. En este sentido, el museo como “representante de la identidad comunitaria” y el museo como “servicio turístico”, enmarcan las funciones implícitas que han delimitado el papel de estas instituciones en la sociedad que las albergan. Como veremos, existe una clara oscilación entre la necesidad comunitaria de legitimar un discurso identitario y la implementación de políticas públicas municipales vinculadas al desarrollo turístico. Estas preocupaciones establecieron los fundamentos de la dinámica institucional en relación a las propuestas dirigidas a los públicos. Como resultado, más allá de su contenido específico, las estrategias de vínculo público - patrimonio que los museos adoptaron históricamente en Sarmiento son muy similares entre sí. Este enfoque, plasmado en los diseños expositivos y los programas, siguieron un modelo de divulgación

que busca, prioritariamente, informar al visitante. Desde esta perspectiva, la mayoría de las exposiciones asumen un carácter contemplativo, mientras que los programas se reducen a formatos de guía rígidos.

Pese a lo anterior, como se ha señalado, en algunos casos los cambios sufridos por los espacios de presentación del patrimonio en Sarmiento han sido escasos, pero importantes. La exposición “Entramando identidades” del Museo Regional Desiderio Torres (MRDT), el programa “Agranda Dinos” del Parque Paleontológico, ambos en 2021, y una serie de programas implementados en el Museo Rural de Colhue Huapi (MRCH) entre 2015 y 2016, son ejemplos que rompen con la estructura arraigada en estas instituciones. Pero, a pesar de que esto pudiera resultar prometedor, las tipologías clásicas son persistentes y no se augura, pese a los casos mencionados, un cambio que implique adoptar un rumbo general distinto en la museística local. Esto pone en evidencia que existe, en términos institucionales, una fuerte tendencia que responde a los modelos de museo “gabinete de curiosidades”, museo “almacén” y museo “espectáculo” (Asensio y Pol, 2002). Condicionada en cierta medida por su origen, pero principalmente por una falta de definición de un perfil institucional plasmado en documento rector, los museos ponen de manifiesto una mayor preocupación por mostrar y contar al visitante un relato oficial antes que definir directrices organizativas. Así, el museo se define como un espacio que busca difundir la identidad local, al tiempo que pretende ser parte de la oferta turística local, sin el establecimiento de fines concretos en términos formales.

Lo que sigue, desarrolla la cuestión buscando identificar el origen de estas instituciones y los aspectos fundacionales que modelaron sus propuestas expositivas y las actividades dirigidas a los públicos. La primera sección, dentro de este apartado, estará dedicada a los proyectos museísticos que buscaron construir espacios de referencia donde la identidad comunitaria se viera reflejada; la segunda parte se enfocará en los proyectos de carácter turístico. Con el transcurrir de los años ambos perfiles fueron adoptados por todos los museos: constituirse como parte de la identidad local y abrir sus puertas al turismo se transformó en una unidad de sentido institucional. Como se verá, los motivos de su creación no redundaron en una división en relación al modelo de difusión de su patrimonio y la relación con el público que adoptaron en cada caso. Lo que se podrá apreciar es que el perfil informativo resulta un aspecto transversal. En segundo término, veremos que las decisiones de gestión del contenido de su acervo están más vinculadas al perfil adoptado que al seguimiento de lineamientos establecidos en documentos rectores.

1.1.1. La preservación de la identidad local y los museos como responsables de su difusión

Antes que nada, debemos considerar que muchas de las colecciones que hoy se pueden apreciar en las salas de los museos Regional Desiderio Torres, Rural de Colhue Huapi y la Sala Histórica “Bravo 25” (SH) del Regimiento de Infantería Mecanizada (RI Mec) 25, son preexistentes al surgimiento de estas instituciones. Este hecho es el resultado

de cierta tendencia de la comunidad al coleccionismo, aunque el hecho no constituye una singularidad aplicable sólo al contexto que describimos aquí. A decir verdad, la mayoría de los museos en el mundo se formaron a partir de colecciones privadas o del acopio de objetos que por algún motivo personas particulares o instituciones realizaron en ciertas circunstancias. Sin embargo, este fenómeno resulta particularmente común en los pueblos y municipios pequeños que han dado origen a museos locales, en los que la formación de estas colecciones y su destino museístico están vinculados a la construcción de un discurso identitario localista. Constancia de ello es el carácter histórico que adoptaron estos museos y los temas sobre los que se han centrado sus exposiciones.

Asimismo, aunque no sea exclusivo de la Patagonia, la región posee ciertas características que facilitan el coleccionismo. Por estos lares, todo está a la mano en términos de bienes patrimoniales. En Sarmiento, las viviendas y galpones de familias descendientes de los primeros colonos se encuentran atestados de objetos de todo tipo que guardan algún valor histórico, además del emotivo. Los “picaderos”, donde se encuentran puntas de flecha y *trawiles*⁷ de las antiguas comunidades tehuelches y mapuches, y los sitios paleontológicos, resultan de fácil acceso⁸. Así, es evidente que construir colecciones en un contexto como este no requiere de mucho esfuerzo. Sólo para dar cuenta de esto que señalamos, podemos mencionar la colección lítica del MRDT. Esta se formó gracias al aporte de vecinos que tenían en su poder una gran cantidad de puntas de flecha y *trawiles*. Así, esta institución cuenta hoy con 17.000 objetos líticos,⁹ siendo una de las más grandes de la Patagonia.

Como podemos apreciar, las colecciones de los museos a los que nos referimos son el resultado de la intervención de la comunidad; familias que conservaron en su poder objetos con una importante significación histórica, que donaron a los museos o los entregaron en calidad de préstamo; las personas no expertas inclinadas a la recolección y coleccionismo de piezas arqueológicas y paleontológicas; pero también las instituciones locales, como el RI Mec 25, en el que se guardaron objetos y documentos de valor histórico vinculado a la guerra de Malvinas que fueron conservados por ex combatientes.

Pese a lo dicho, el detentar colecciones por el mero hecho de poseerlas no ha sido el rumbo que tomaron muchos coleccionistas. Hasta cierto punto, los poseedores de dichas colecciones han manifestado la intención de “mostrar” y contar historias que despierten la conciencia y el interés ciudadano. Así pues, las comunidades como

⁷ El *trawil* o *chawil* es una pieza esférica lítica que se unía con otras piedras de igual formato y dimensiones a través de tientos de cuero de animales y se utilizaba para “bolear” animales de caza como guanacos o *choiques* (*Rhea pennata*)

⁸ En tal sentido, las excavaciones generadas por la actividad petrolera dejan sobre la superficie piezas y restos librados a su suerte. Esto ha dado como resultado la destrucción de sitios y un saqueo permanente. No es de extrañar, por ello, que en toda casa sea común encontrar una colección de puntas de flecha u otras piezas líticas y restos fósiles de alguna clase. Sólo en los últimos años, se llevó a cabo un trabajo de concientización por parte de autoridades provinciales y municipales sobre la importancia de restituir objetos a sus sitios de origen o entregarlos a las instituciones de referencia

⁹ Dato del inventario realizado en el MRDT entre abril y julio de 2020.

Sarmiento son un modelo de esto que señalamos; la construcción social de un espacio musealizado, a partir de objetos aportadas por vecinos, es un fenómeno típico, más allá de la circunstancia político administrativa que pudo dar origen estas instituciones.

En resumen, la existencia de una gran variedad de colecciones privadas en Sarmiento, facilitó la puesta en marcha de sus museos. Ya sea que se trate de objetos de un pasado remoto o de un pasado reciente, los espacios de presentación del patrimonio en la localidad disponen de colecciones cuantiosas y muy variadas. Lo que resta ahora es presentar los fundamentos que dieron origen a estos museos y determinan los ejes que explican los tipos de exposiciones y los formatos de programas públicos y educativos que se estructuraron en torno a ese acervo.

En una encuesta realizada en el marco de esta investigación entre marzo y junio de 2021, se interrogó al personal de diez museos municipales de la provincia de Chubut —una persona por museo—, acerca de cuál estimaban que era el principal motivo de la creación de la institución en la que trabajaban. Como resultado, el 70 % señaló que el origen del museo en el que trabajaban tenía que ver con la preservación de la identidad e historia local, aunque la realidad el surgimiento de estas instituciones estuvo vinculada al desarrollo políticas públicas que pusieron en valor el potencial turístico regional.¹⁰

Respuesta	cant museos	porcentaje	porcentaje acumulado
Acompañar al desarrollo del turismo regional	2	20	20
Generar un espacio educativo	1	10	30
Producto de una demanda poblacional/comunitaria	0	0	30
Ser parte de un plan urbanístico	0	0	30
Consolidar la identidad local	6	60	90
Construir un espacio de concientización	0	0	90
Otros: Preservar la historia del Valle	1	10	100
TOTAL	10	100	100

Cuadro 1: Sistematización de respuestas relevadas en una encuesta al personal de museos de Chubut acerca de su perspectiva sobre el origen de la institución para la cual trabajaban.

Contrariamente a lo que se pueda pensar, esto no implica una contradicción, sino un doble interés por parte de las comunidades que contienen los museos tal como lo hemos señalado. Pero avancemos sobre la cuestión identitaria.

Gran parte de los museos o espacios musealizados municipales y comunales son el resultado de un interés particular, social o institucional, de construir un relato que permita a propios y extraños conocer “la historia del pueblo”,¹¹ a partir de una o más colecciones que familias o individuos donaban para dar vida a la institución. El museo se

¹⁰ Como resultado de un relevamiento de los museos de la provincia de Chubut en el marco de esta investigación entre marzo y junio de 2021, se determinó que más del setenta por ciento de los espacios de presentación del patrimonio surgieron entre 1990 y 2010, período caracterizado por una fuerte crisis de las economías regionales que dio origen proyectos turísticos a pequeña escala a nivel nacional y regional.

¹¹ Esta categoría es común en el discurso de vecinos de diferentes comunidades que han sido interrogados acerca de la función de los museos. En el ideario común, el museo es el custodio de bienes con los que se identifica la comunidad y el depositario de su “historia oficial”.

transforma así en un depositario de conocimiento y en la voz legitimada de la comunidad. Por ello:

Ese conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos identifican como nación o como pueblo es apreciado como un don, algo que recibimos del pasado con tal prestigio simbólico que no cabe discutirlo. Las únicas operaciones posibles -preservarlo, restaurarlo, difundirlo- son la base más secreta de la simulación social que nos mantiene juntos (García Canclini, 1990:150).

De esta manera, el objeto patrimonial guarda en sí mismo un valor incuestionable y representativo de la comunidad. El museo se transforma en custodio de la historia local y difusor oficial de un único discurso. En ese relato se encuentra la identidad comunitaria y la historia “verdadera” de lo que fue. Consecuentemente, la narrativa propuesta por la exposición no se discute, no se pone en tela de juicio. Así, señala Canclini,

Si el patrimonio es interpretado como repertorio fijo de tradiciones, condensadas en objetos, precisa de un escenario depósito que lo contenga y proteja, un escenario-vitrina para exhibirlo. El museo es la sede ceremonial del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron. Entrar a un museo no es simplemente ingresar a un edificio y mirar obras, sino a un sistema ritualizado de acción social (García Canclini, 1990: 158).

Es por ello que, necesariamente, la comunicación se direcciona hacia la acumulación informativa del visitante. El guion museológico, sea este formal o informal, es el resultado de un consenso social acerca de lo que los objetos tienen para transmitir. No es de extrañar, entonces, que la mayoría de los museos de Sarmiento tengan exposiciones descriptivas, acompañadas por un único discurso a cargo de un guía dispuesto para tal fin. El visitante se encuentra sujeto a la contemplación de lo que observa —aunque a veces se lo interpele a realizar alguna acción poco significativa—, sin posibilidad de aportar algo a ese guion que determina el contenido de la exposición.

Este tipo de lineamientos fue característico de las políticas patrimoniales de los museos decimonónicos del siglo XIX, vinculados a la construcción del Estado y a la consolidación de una identidad nacional. Pareciera que las estrategias de divulgación del contenido de las exposiciones replicaran esa funcionalidad institucional a escala local. Sin embargo, los museos de Sarmiento y el tipo de discurso construido en estas instituciones son el resultado de la necesidad de la comunidad de revitalizar y reafirmar la unidad social comunitaria. Por ello es significativo que los resultados de la encuesta a la que hacíamos referencia ponen en evidencia que la mayoría de los museos comunitarios y municipales se propusieron como principio “consolidar la identidad local” —aunque esto no quita el hecho de que su creación posee también una perspectiva turística como

hemos indicado—. Esto explicaría en parte el carácter informativo de los museos y de un tipo de exposición “sistemática” o enfocada en un tema único, “centrada en el objeto”, “documental” o vinculada al valor informativo de los objetos y “simbólica”, es decir, con el objetivo de enaltecer los valores que los objetos reflejan acerca de la comunidad que representan (Fernández y García Fernández, 2010).

Los museos Rural Colhue Huapi (MRCH), Regional Desiderio Torres (MRDT) y la Sala Histórica “Bravo 25” (SH) responden a esta tipología que hemos descrito. Estas instituciones, más allá de los hechos particulares que derivaron en su construcción, se forjaron como espacios de memoria colectiva en torno a un relato histórico legitimado socialmente.

Por un lado, el MRCH se transformó desde su creación en el referente institucional de una comunidad rural que ataño fuera próspera y hoy se encuentra mermada en términos poblacionales. En el predio y edificios que ocupa actualmente funcionó hasta 1978 la Escuela Primaria N° 120, cerrada en forma definitiva por falta de matrícula. Los pocos pobladores que quedan en el Paraje de Colhue Huapi fueron alumnos de esa escuela. Por ello, no es de extrañar que sean los mismos vecinos los que detuvieron el saqueo en ese edificio emblemático, conformando una asociación vecinal rural para lograr que el espacio fuera declarado patrimonio histórico en 2009.¹² Así, el Consejo Deliberante de Sarmiento estableció:

Que las generaciones de docentes, padres y luego ex alumnos, guardan con amor, anécdotas, hechos, situaciones particulares y custodian el pasado que los identifica. -

Que ante medidas tomadas arbitrariamente que llevaron a la pérdida de datos sobre la vida de la ex Escuela Nacional N° 120, creemos necesario anticipar el resguardo de la misma en pos de proyectos culturales e históricos que permitan revalorizar los espacios internos y externos relacionándolos con el bagaje cultural de la región. – (Ord. N° 036/09, 2009: 1).

Como vemos, la intención de los vecinos era la de conservar ese espacio como testimonio de su pasado y, por ende, de su identidad. Como resultado, el 28 de noviembre de 2012 el presidente de la Comisión Vecinal Rural de Colhue Huapi junto al ministro de Educación de ese entonces, Luis Zaffaroni, firmaron un comodato que establecía un plazo “improrrogable” de cuatro años a partir del 1 de diciembre el mismo año y finalizando el 31 de noviembre del año 2016.¹³ El documento expresa que el inmueble estará destinado a Museo y se implementará un programa de recreación y esparcimiento, acordando que

¹² Por ordenanza municipal 036/09 se declara “patrimonio cultural e histórico el edificio y predio externo de la ex escuela nacional N° 120, conocida como la escuela del “Colhue Huapi” a instancias del entonces concejal municipal de Sarmiento Sra. Rita Vázquez.

¹³ El comodato, documento al que accedimos por intermedio del actual presidente de la Asociación Vecinal Rural, se renovó en 2016 con un plazo de 20 años.

la Comisión estaría a cargo de conservar el predio. Así pues, el MRCH se constituye como custodio de la identidad comunitaria y “vocero” de la historia del paraje cuyo relato venía de la mano de los propios actores sociales de esa historia. Sin embargo, como analizaremos más adelante (4.1.), se llevaron a cabo una serie de proyectos que rompieron con el perfil inicial pensado por los vecinos para ese museo, principalmente en la diversificación de sus programas.

La Sala Histórica “Bravo 25” del RI Mec 25, conocida popularmente como “Sala Histórica de Malvinas” o “Museo de Malvinas”, tuvo una génesis tan particular como el MRCH, aunque los hechos vinculados a ella traspasaron el contexto de Sarmiento. En una entrevista al ex combatiente Adolfo Espinel, veterano de la Guerra de Malvinas y responsable de la SH desde 2004 hasta 2018, señalaba que el espacio “surge por la desesperación”.¹⁴ El relato del veterano acerca de los orígenes de la SH manifestaba un deseo personal y grupal de aquellos que habían participado del hecho bélico. En una de varias entrevistas realizadas en 2021, Espinel apuntaba a la necesidad de que los “objetos” que los veteranos habían traído al continente desde las islas Malvinas tuvieran un destino. Frente a esa realidad y luego de padecer el proceso de “desmalvinización” con el fin de la guerra, la creación de un espacio para recordar —pero principalmente para “contar”— se hacía urgente y necesario. Fue así que en 1996¹⁵ se construye la SH en un ala del edificio de Sanidad dentro del predio del RI Mec 25. Luego, ese espacio musealizado ocupará dos salas más, tomando así, según el relato de Espinel, el carácter de “museo”, aunque oficialmente su denominación siga siendo el de “Sala Histórica”. En acompañamiento, el Consejo Deliberante de Sarmiento le otorga a la SH el carácter de “referencia histórica” de la ciudad. Las razones son claras a este respecto:

Que ella constituye un motivo de orgullo poder contar con una
referencia histórica muy importante para la ciudad. -

[...]

¹⁴ Entrevista realizada por el autor el 29 de abril de 2021 en el domicilio de Adolfo Espinel.

¹⁵ En el sitio web del Colegio Militar de la Nación (<https://www.colegiomilitar.mil.ar>), podemos encontrar que su sala histórica “fue creada en el año 1966, de acuerdo con una orden impartida para todo el ejército”, por lo que podemos inferir que estos espacios —que responde a ciertas particularidades organizativas del Ejército y no a criterios museísticos— comienzan a surgir en esta época. A pesar de que sabemos que la sala histórica del RI Mec 25 es bastante más tardía, los veteranos entrevistados no llegan a un acuerdo sobre el año exacto de su creación. En contraposición a lo señalado por Espinel, Aníbal Ortiz aseguró que en la década del ochenta ya existía una sala histórica y que la temática central no era la guerra de Malvinas, sino la historia del RI Mec 25; el tema “Malvinas” se incorporó posteriormente (Ortiz, Cp., 15/6/21). El dato proporcionado por Ortiz podría coincidir un poco más con el origen cronológico de este tipo de espacios, considerando que gran parte de estas salas surgieron antes del acontecimiento bélico en cuestión. Sin embargo, sospechamos que este espacio musealizado no tomó relevancia comunitaria hasta que se incorporó el tema de la guerra de Malvinas. Desde esta perspectiva, lo que sostiene Espinel en cuanto al origen del “proyecto” de la SH, pone en evidencia el hecho de que recién hacia 1996 éste toma un carácter realmente significativo. Además, la sala histórica mencionada por Ortiz suponemos que estuvo ubicada en otro edificio, dado que en el espacio que ocupa la SH funcionó hasta 1994 una escuela de educación primaria destinada a los conscriptos.

Que, al margen de ello, constituye un motivo de atracción para la demanda turística de la región. -

[...]

Que también constituiría un noble homenaje a los héroes caídos en Malvinas. – (Ord n° 61/96, 1996: 1).

Los motivos vinculados a la puesta en valor ciertos aspectos de la historia local están a la vista, más allá de que parte de los fundamentos sean turísticos —por lo menos desde la perspectiva del gobierno municipal—. Tanto los veteranos como la comunidad acuerdan en que “Malvinas” es un hito fundamental en la conformación de la idiosincrasia comunitaria. Desde este acontecimiento, el acto cívico militar del 2 de abril constituye el evento más grande y de mayor carga simbólica en Sarmiento. Por tanto, resulta coherente que la SH sea un espacio de construcción de la historia legitimada socialmente de las Islas Malvinas y de los veteranos. Es por ello que el discurso construido para el visitante es único y absoluto, en tanto el contenido de la SH tiene un sentido prioritario: relatar los hechos desde la perspectiva de los veteranos de guerra de Sarmiento.

El Museo Regional Desiderio Torres siendo el más antiguo, también asumió el rol de custodio del acervo local. Si bien, como veremos en este capítulo (1.1.2.), sus orígenes se vinculan al desarrollo de un proyecto turístico, su trabajo estuvo desde sus inicios enfocado en la difusión de la cultura e historia local. De hecho, el mayor referente dentro del museo fue el “Responsable del patrimonio” —por lo menos hasta que asumieron las nuevas autoridades municipales en 2019—. Esta denominación, que recibe la persona encargada de garantizar el funcionamiento del museo, deja entrever el rol más importante de esta institución.

Desde su primera exposición en 1972, el MRDT se dispuso a construir un relato sobre el origen de la comunidad en torno a la población fundacional: los pueblos originarios y los colonos. Desde entonces, la narrativa se construyó en torno al discurso de la “integración” de las comunidades tehuelche - mapuche y europea, a pesar de que en la actualidad las salas estén diferenciadas: por un lado, la sala “Pueblos originarios”, por otro, la sala “Colonos”, sin referencias expositivas que hablen de esa integración. El hecho es sugerente. Sin embargo, no siempre fue así. Los sucesivos cambios y proyectos surgidos desde la esfera gubernamental terminaron por alterar repetidas veces el sentido de la exposición y, por ende, de la narrativa.

Durante más de 20 años, una sola exposición integró toda la colección del museo. En ella se reflejaba el presente y el pasado de la comunidad como producto de una construcción pluricultural de su identidad. Testimonio de ello es una carta que Caroli Williams, primer director del museo, dirige a la sede de la UNESCO en París en 1972 — en la que solicitaba objetos para integrar la colección del museo—, señalaba la clara convicción de que era necesario que todas las comunidades estuvieran representadas en

el MRDT. En la carta dirá: “hemos designado un lugar por Colectividad” (Williams, Cp., 5/5/1972), haciendo referencia a la misión propuesta para el museo y la función que debía cumplir la exposición permanente.

Luego de que desapareciera el cargo de “director” hacia mediados de 1990 con el cambio de gestión municipal, el museo comenzó a construir otro relato un tanto menos integrador en términos culturales. Con ello, el contenido de la nueva exposición dio lugar a otro discurso y, lógicamente, a otra narrativa. Pero, más allá de los discursos y contenidos, el museo nunca abandonó su rol de custodio y vocero de la identidad de Sarmiento. En este sentido, la mediación siempre estuvo dada por el único programa que hasta la actualidad continúa vigente: la visita guiada. Si bien es cierto que el programa puede adoptar diferentes formatos y dinámicas, aquí su función nunca dejó de ser informativa, cuya misión es la de difundir la historia —siempre legitimada— de Sarmiento.

Resulta evidente señalar que el carácter informativo de los museos mencionados ha sido predominante a lo largo de su historia, a pesar de que no pueden desconocerse algunas propuestas novedosas desarrolladas en estos espacios. Entre ellas se encuentra la exposición “Entramando identidades” del MRDT, que permitió la construcción de canales de diálogo con el visitante y habilitó instancias de interacción para el público, sin que esto implicara cambios formales de base. Por su parte, el MRCH propuso una serie de programas educativos y públicos que iban más allá de la mera transmisión de información, permitiendo el intercambio entre museo y usuario de una manera fluida, logrando, incluso, ciertos cambios en su diseño expositivo, modificando la forma en que inicialmente sus fundadores pretendían establecer la comunicación con el visitante.

Así y todo, la generalidad marca que la función de los museos de Sarmiento, vinculada a la conservación y divulgación del patrimonio en tanto custodio de la historia local, no habilita grandes desvíos. Por ende, sus narrativas transitan por un camino de ida, dado que su rol informativo ha restringido potenciales variantes de comunicación con el público.

1.1.2. Los proyectos turísticos como fundamento de la museología local

A pesar de tratarse del primer emprendimiento municipal turístico de esta envergadura, poco se sabe en la comunidad acerca del proyecto “Complejo Turístico Chaca N° 6”. Los escasos datos que se han podido conseguir, son el resultado de la indagación en fuentes periodísticas que, casualmente, se encuentran en posesión del Museo Regional Desiderio Torres, una de las instituciones resultantes de este proyecto. De esta manera, se ha podido reconstruir —aunque con algunos vacíos— el origen del este museo y del Bosque Petrificado José Ormachea.

En una publicación del diario *Jornada* del 19 de junio de 1970, en la víspera de los festejos del 73° aniversario de la fundación de Sarmiento, se anunciaba que el ministro

de Seguridad Social de la provincia de Chubut, ingeniero Oscar Camilo Vives, otorgaba al entonces intendente de la ciudad, Sr. Edgardo Larreguy, la suma de “165.000 pesos nuevos a invertirse en las obras del Complejo Turístico Chacra n° 6 (Museo, biblioteca y parque petrificado)” (*Jornada*, 19/6/1970). Este proyecto ya llevaba invertidos 265.000 pesos para abril de ese mismo año (*El Patagónico*, 26/4/1970), entre fondos de origen municipal y provincial. El emprendimiento, finalizado entre 1971 y 1972, dio como resultado un edificio frente a la Plaza San Martín en el centro de la ciudad, donde funcionó el Museo Regional Desiderio Torres hasta 1992, y la apertura al público del Bosque Petrificado José Ormachea. Pese a lo que pudiera hacernos suponer la magnitud del proyecto, ambos espacios de presentación del patrimonio no fueron el resultado de una política orientada al acompañamiento del crecimiento local, sino que respondieron a una necesidad comunitaria de generar alternativas de ingresos financieros ante la crisis por la que atravesaba la región.

En tal sentido, un artículo del diario *Jornada* del 2 de julio de 1970 es testimonial. En él se denunciaba que las autoridades de la Sociedad Rural Argentina de Sarmiento solicitaban en “sendos despachos telegráficos al presidente de la Nación y al ministro de Economía” la derogación de la retención a las exportaciones establecidas por el Poder Ejecutivo, debido a “deplorable situación [del] campo [en] esta provincia por [la] irregular comercialización [de la] lana [y] agravada por consecuencias climáticas y política fiscal” (*Jornada*, 2/7/1970). La recesión, en una región predominantemente lanera, generó una grave crisis económica nada fácil de resolver. Para fines de este mismo año, *El Patagónico* señalaba en su editorial este hecho:

Comercios tradicionales cerrados, retracción general en las ventas, agregado a la lógica repercusión ganadera, cuyo estado actual ha sido gráficamente expuesto por la Sociedad Rural de esa en el memorial elevado al presidente de la Nación en oportunidad de la reciente visita del comandante en jefe del Ejército, habla con elocuencia de esta nueva frustración de un pueblo cuya vocación de trabajo y progreso siempre se ha puesto de manifiesto, aún en las circunstancias más hostiles (*El Patagónico*, 10/12/1970).

Y continúa, en relación al “Complejo Turístico de Chacra N° 6”

La iniciativa de la intendencia municipal de esa [ciudad], en el sentido de transformar a Sarmiento en un centro turístico para nuestra zona y otros lugares de la Patagonia, puede constituir un paliativo feliz para aliviar la situación por la que actualmente se atraviesa (*El Patagónico*, 10/12/70).

Así, el proyecto tenía como finalidad contribuir a la reactivación de la economía local promoviendo la actividad turística. Desde esta perspectiva, la concepción que atravesó al Museo y al Bosque Petrificado estuvo desde un principio dirigida al uso

cultural del patrimonio. Pero esta no fue la única vez que la museología y el turismo se asociaron en un mismo proyecto. Los años noventa y la crisis de las economías regionales generó un cambio importante en la museística chubutense, que guardó correspondencia con la política pública local a este respecto.

La mayoría de los museos que hoy existen en la provincia de Chubut, principalmente los de la comarca andina y en gran medida los de la costa, surgieron entre 1990 y 2010. Este período se caracterizó por la implementación de políticas de corte neoliberal y el consecuente desarrollo de la “crisis de las economías regionales” de los noventa, fenómeno que intermitentemente se ha observado en la macroeconomía nacional desde la estructuración del sistema agroexportador que concentró el crecimiento en la región pampeana en desmedro de las regiones extrapampeanas. En la región patagónica, a la grave situación que había dejado el proceso inflacionario del período anterior, se le sumó una etapa en la que el Estado abandonaba su papel regulador, poniendo en evidencia las debilidades de la economía regional.

En los años noventa, con las medidas de ajuste, apertura externa, desregulación económica y privatización de empresas públicas, los sistemas y proyectos de desarrollo regional perdieron proyección económica y viabilidad política. Con el vaciamiento del poder económico del Estado se produjo la desregulación de las relaciones económicas y la cancelación de los tradicionales mecanismos de transferencia de recursos regional (inversiones, subsidios, etc.) Asimismo, un nuevo marco de relación fiscal entre la nación y las provincias puso rápidamente de manifiesto la insuficiencia financiera de los Estados provinciales para poder sostener el esquema anterior (Salvia, 1999: 7).

Así, pues, la provincia de Chubut se vio fuertemente afectada, además, por el proceso de privatización de la explotación de hidrocarburos y por la crisis de la explotación ovino – ganadera. Esta última, generó la desaparición de los pequeños y medianos productores y el abandono de un tipo de economía regional que se había instalado en la Patagonia desde finales del siglo XIX. El Estado provincial, imposibilitado de llevar a cabo políticas de promoción, poco pudo hacer por el sector rural de los Valles.

A partir de los años ‘90 la economía de Chubut pasa a estar en manos del capital financiero. Los proyectos de capital no concentrado, especialmente los generados por el Estado como planificador, son abandonados o sucumben ante la competencia (Pérez Álvarez y Grigera, 2012: 183).

Con ello, la marcada crisis productiva, inclinó la balanza hacia el sector de los servicios entre los que el turismo constituía una opción viable. Los recursos naturales que caracterizan a las comarcas de la costa y de la cordillera sirvieron de incentivo para la planificación de nuevas estrategias de explotación. En “Desarrollo regional en la

Argentina: la centenaria vigencia de un patrón de asimetría territorial”, Cao y Vaca destacan el crecimiento y la “expansión del emprendimiento turístico dirigido a viajeros de altos ingresos que generó una importante corriente de inversiones y consumo” (Cao y Vaca, 2006: 108), por lo que éste se transformaba en un medio para reactivar la economía regional.

Con el paso del tiempo el turismo se transformó en la principal actividad económica a nivel comarcal. Prueba de ello es el hecho de que la inactividad turística de 2020, que se generó el contexto del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) en provincias como Chubut, provocó una fuerte presión de los operadores y prestadores de servicios sobre los gobiernos municipales para que permitieran la “apertura” de la circulación. Es evidente que la relación entre el turismo y el desarrollo regional son actualmente inseparables. Es por ello que puede decirse que

A partir de la década de 1990 y en forma creciente hasta la actualidad, esta relación positiva ha vuelto a instalarse con fuerza, principalmente de la mano de las propuestas de desarrollo local, retomando con énfasis las tradicionales “virtudes” del turismo para superar la crisis y el estancamiento de los distintos lugares o impulsar y alcanzar su desarrollo socioeconómico (Almirón *et al.*, 2008: 60).

En este escenario, muchas comunidades se vieron obligadas a apostar por la alternativa turística. Los municipios, pueblos y comunas construyeron circuitos comarcales o se integraron a los ya existentes. En las zonas rurales de la provincia el agro turismo se transformó en una actividad complementaria de la explotación primaria tradicional. Los cascos urbanos, por su parte, comenzaron a ofrecer servicios hoteleros, gastronómicos y de transporte. En la apertura del 27° periodo de sesiones ordinarias del 1° de marzo de 1999, el entonces gobernador de la provincia señalaba: “en cuatro años Chubut ha crecido un 125 % promedio en lo que hace a recepción de turistas en todas las latitudes de la Provincia” (Maestro, 1999).

Desde luego, la organización de esta nueva actividad requería, además de infraestructura, atractivos culturales que se complementaran con los naturales ya existentes. Es así que los museos comienzan a surgir como un elemento más de la oferta turística en cada comunidad.

Según el trabajo “Memorias silenciadas y patrimonios ausentes en el Museo Histórico de El Hoyo, Comarca Andina del Paralelo 42°, Patagonia Argentina” de Crespo y Tozzini

[...] el interés por crear museos históricos se remonta a aproximadamente los años 1990, cuando este espacio se conforma oficialmente como unidad comarcal, en pos de promover la industria turística

como alternativa de desarrollo económico local frente a la crisis de las economías regionales (Crespo y Tozzini, 2014: 21).

Si bien los autores se refieren exclusivamente al contexto de la Comarca Andina, este fenómeno se repite en toda la provincia. A partir de un relevamiento de museos de Chubut en el marco de esta investigación, se identificaron aquellos que fueron constituidos en el período de 20 años al que nos hemos referido en este apartado. Parte de las conclusiones de esta investigación demuestran que más de la mitad de los museos o espacios musealizados fueron creados entre 1990 y 2010.¹⁶

En este contexto provincial, la localidad de Sarmiento se sumó al *boom* del turismo y optó también por este tipo de empresa. Simultáneamente, en 2001, al tiempo que se crea mediante la Ley Provincial N° 4780 el Área Natural Protegida del Bosque Petrificado José Ormachea y se pone en ejecución su Plan de Manejo, la Ordenanza N° 38/01 declara de interés municipal el proyecto de construcción del Museo - Laboratorio Paleontológico y Parque Temático “Valle de los Gigantes”¹⁷ en la ciudad de Sarmiento. Ambos espacios se consumarán como proyectos turísticos, aunque no será hasta el 2003 que el Parque quedará abierto al público, resignando la construcción del Museo - Laboratorio Paleontológico hasta la fecha.¹⁸

¹⁶ El relevamiento realizado por el autor entre marzo y abril de 2021 demostró que de los 46 museos sobre los que se sabe su año de fundación, 26 (56,5 %) de ellos surgieron en el período comprendido entre 1990 y 2010. Como dato complementario, también se estableció que el 70 % de los museos de la provincia, de origen provincial, municipal y comunal o privado, se encuentran ubicados en la Comarca Andina y en los municipios costeros. La concentración de los museos en los dos corredores centrales de la provincia – sobre RN N° 3 y RN N° 40- pone en evidencia que la museística regional ha seguido el ritmo de las políticas públicas asociadas al desarrollo turístico.

Distribución de museos en Chubut por Comarcas	cant museos	porcentaje	porcentaje acumulado
VIRCH-Valdés (zona Este)	28	41,1	41
Senguer-San Jorge (zona Sur)	20*	29,4	70,5
Meseta Central (zona Centro)	2	2,9	73,4
De los Andes (zona Oeste)	18	26,6	100
TOTAL	68	100	100

*De los 20 museos identificados en la Comarca Senguer-Golfo San Jorge, geográficamente se encuentran 10 de ellos en la zona de la Costa (Comodoro, Camarones y Rada Tilly). Esto ubica al 82,3 % de los museos en zonas turísticas.

¹⁷ También denominado “Dr. Rubén Martínez” en homenaje a un paleontólogo local. Sin embargo, la institución en términos formales aún no tiene nombre.

¹⁸ El actual secretario de Turismo de la municipalidad de Sarmiento, Francisco Jaramillo, y el ex concejal, David Coombes, coinciden en que el proyecto se orientó hacia la puesta en marcha de un producto atractivo para el turismo antes que un espacio dedicado a la investigación y educación. Prueba de ello es el hecho de que el proyecto de parque y museo-laboratorio, terminara en la construcción del primero y la postergación indefinida del segundo, a pesar de que el municipio posee firmado un convenio con la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) para la construcción del Laboratorio de Paleovertebrados. Asimismo, el entonces responsable de turismo en 1991 Alejandro Mouzzet, nos reveló que la creación de la Dirección de turismo en Sarmiento en ese año fue el puntapié inicial para emprender proyectos que impidieran que el turista visitara el Bosque petrificado sin visitar la ciudad. “Había que lograr que el turista hiciera noche en Sarmiento” (Mouzzet, Cp., 3/6/21). Para ello se comenzó a pensar en proyectos de atractivo turístico que promovieran el ingreso de los visitantes a la ciudad. Esto redundaría un visitante que “consumiera en Sarmiento”. El Parque temático es el resultado de esta perspectiva.

A partir de la observación de estos dos casos que constituyen, junto con el Museo Regional Desiderio Torres, los referentes museísticos de la localidad, podemos afirmar que la mayoría de los espacios musealizados de Sarmiento adoptaron este perfil turístico y se han incorporado, conscientes o no de ello, a la órbita de las “industrias culturales”.¹⁹ Esta perspectiva de los espacios de presentación del patrimonio en Sarmiento tiene una serie de consecuencias en términos de fines y de propuestas públicas.

No cabe duda de que muchos museos en el mundo empezaron a formar parte de las industrias culturales desde la primera mitad del siglo XX. Como resultado, los espacios de presentación del patrimonio comienzan a concebirse como productos susceptibles de ser consumidos, otorgándole a los públicos el papel de consumidores. Asimismo, la divulgación sobre su contenido adquiere un carácter de “masividad”, entendiendo que los discursos deben dirigirse a un “gran público” (Rubiales, 2013) que se pretende captar, más allá de las particularidades reales que pudieran tener los visitantes. Así, muchos museos se dedicaron a construir propuestas con un alto grado de generalización, orientadas a producir narrativas que resultaran accesibles a la mayor cantidad de usuarios. Los museos de Sarmiento a los que nos hemos referido tienen este perfil, caracterizado por la construcción de exposiciones cuya función es primordialmente informativa, apoyada en una comunicación unidireccional dirigida a un visitante “modelo”. Así, resulta común asociar las propuestas comunicativas de estas instituciones con el concepto de “gran público” y con el consecuente resultado de una narrativa “estandarizada” de carácter divulgativo que suele acompañarse de un formato de programa rígido.

1.2. La estructura organizativa de los museos a partir de sus directrices: la relación entre directrices, áreas, guiones, exposición y programas

Toda institución se construye a partir del cumplimiento de propósitos que se desea alcanzar. Para conseguirlos se organiza y se distribuyen funciones entre sus miembros. En algunos casos, éstos se organizan a partir de áreas o sectores que cumplen con un rol específico, pero siempre en miras a los fines que persigue la institución a la que pertenecen. Así como los propósitos, tomando el formato de directrices generales, son determinantes de los objetivos propuestos en cada sector, éstos son constitutivos de aquellos, lográndose así una coherencia interna entre las partes entre sí y entre las partes con el todo. De otra forma reinaría el caos ante la falta de correspondencia entre los aspectos determinantes y los aspectos constitutivos de una entidad. En igual sentido los museos, en tanto instituciones, se organizan siguiendo esta lógica.

¹⁹ Este concepto, acuñado por Adorno (1948) es definido por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* como: “Aquellos sectores de actividad organizada que tienen como objeto principal la producción o la reproducción, la promoción, la difusión y/o la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial” (UNESCO, 2017).

Pese a lo dicho, los museos de Sarmiento se caracterizan por la ausencia de propósito claros. Las directrices institucionales, en el mejor de los casos, fueron establecidas en documentos externos al museo y, a veces, ni siquiera existen. Esta realidad de los museos de Sarmiento provoca que su organización no sea coherente ni tengan continuidad sus políticas de gestión. Desde los diseños expositivos a los formatos adoptados por los programas, queda todo librado al arbitrio de los responsables circunstanciales de estas instituciones y de sus colecciones.

Para describir y comprender las dimensiones que afecta este fenómeno en los espacios de presentación del patrimonio, nos ocuparemos de establecer las relaciones entre fines, objetivos y áreas de los museos siguiendo a Belcher (1994). El autor establece la correspondencia entre los documentos que le dan estructura organizativa a los museos y la funcionalidad de cada área. Esto nos llevará a entender la relación entre los estatutos, los guiones curatoriales y museográficos y las exposiciones y formatos de programas. Finalmente, abordaremos la situación en la que se encuentran los museos de Sarmiento en relación a este aspecto, con el fin de describir el contexto en el que se establecen las propuestas museográficas y programáticas.

1.2.1. La correspondencia entre fines y objetivos y las áreas de los museos según Belcher (1994)

Poco se ha identificado dentro de la literatura sobre la relación entre los objetivos de un museo y sus diseños expositivos y programas. Por lo general, los autores consultados (Asensio y Pol, 2002; Pastor Homs, 2011; Llonch y Santacana, 2011) que ponen en discusión el tema de las estrategias en la presentación del patrimonio, no se detienen en la necesidad de discutir la coherencia que debe existir entre las propuestas de comunicación con el público y las directrices de los museos a las que responden. Pareciera que se asume que los tipos exposición y de programa pueden ajustarse a cualquier museo, sin reparar en los lineamientos institucionales que las determinan —o deberían determinar—. Sin embargo, debe considerarse que “a partir del propósito del museo, se establecen los elementos estructurantes o el esquema conceptual de cada exhibición” (Alderoqui, 2011: 94). En tal sentido, considerando la coherencia institucional entre fines y objetivos estatutarios y las propuestas museográficas, nos proponemos aquí establecer el tipo de organización a la que deberían responder los museos. Para ello, hemos recurrido a la obra de Michael Belcher (1994) *Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo*. En la primera parte de su libro, el autor se enfoca en la relación entre la cuestión organizativa de la exposición y la planificación del museo vinculada a los fines institucionales de establecer una comunicación con el público.

Aunque Belcher hace su análisis apoyado en la observación de museos ingleses, el estudio de la planificación de los museos puede plantearse como una generalidad extensible a instituciones en otros contextos. De hecho, el autor no dedica su obra a los museos ingleses, sino a “a todas aquellas personas interesadas en la organización de

exposiciones en el museo” (Belcher, 1994: 48), por lo que los museos de Sarmiento bien pueden responder a este modelo.

Cada institución debe organizarse a partir de un “plan conceptual” que contiene sus principales “directrices”, que bien podría adoptar la forma de documento fundacional o estatutario. A partir de este planteamiento general, se enuncian sus “objetivos” y establecen sus “servicios”, indicando las “funciones” que le corresponde cumplir cada área del museo en vistas a satisfacer las necesidades de los públicos (Belcher, 1994). Así, el plan conceptual debe plasmar, según Belcher, “lo que se considera deseable, siempre y cuando los presupuestos y la oportunidad lo permitan” (Belcher, 1994: 18). Sin embargo, en la práctica, la consecución de lo establecido en el plan conceptual dependerá de la ejecución de lo que el autor denomina “plan estratégico del museo”. Este último constituye un documento para la acción que se aplicará en un corto plazo y en un período de tiempo limitado. Esto nos permite inferir que un mismo plan conceptual puede generar distintos planes estratégicos que les permitan cumplir los fines propuestos. Incluso, se puede afirmar que los planes estratégicos pueden variar de una gestión a otra, pero siempre en vistas al cumplimiento de unos fines generales establecidos de antemano.

Desde luego, las directrices en un museo son posteriores a la definición de “museo” que la propia institución acepta como tal y que, por ende, determinará su función en la sociedad en la que se encuentra inmersa. Por ello, las directrices son el resultado de una previa “declaración de principios” que le darán marco al documento estatutario que debe tener todo museo, en el que generalmente se establecen, entre otras cosas, la visión y la misión institucional. Esta declaración de principios es el resultado del consenso de los diferentes actores sociales que integran la comunidad reunidos en comisión o, en su defecto, de un consejo rector. Una vez elaborado el documento que contiene las directrices, “será entregado a la dirección del museo para su puesta en práctica” (Belcher, 1994: 23).

Así pues, la declaración de principios, que determina el carácter del museo, deberá enmarcar los fines y objetivos que definen el rol institucional y los lineamientos a los que responderá cada área, constituyéndose en un “[...] punto de referencia para quienes en él trabajan” (Belcher, 1994: 24).

Como puede apreciarse, el documento rector o estatutario cumple la función de guía para la delimitación y redacción de los demás documentos como el plan estratégico. Esta relación jerárquica entre documentos, pero lógica a la vez, permite comprender que debe existir una coherencia organizacional. Por ello, los diseños de exposiciones y los programas públicos y educativos, en concordancia con estos documentos, responden a fines y objetivos que los condicionan y que estarán presentes, por lo menos de manera implícita, en los guiones museológicos, curatoriales y museográficos.

Sin embargo, esta relación no es directa. Existen otros documentos que se desagregan del estatuto y marcan los lineamientos de las propuestas museísticas dirigidas a los públicos. Belcher explica que las directrices establecidas en un museo guardan relación directa con su “política de comunicaciones” que es, en definitiva, la que señala el perfil que adoptará la relación “público – museo”. El autor propone la construcción de un documento específico que describa los aspectos más generales de la comunicación del museo, que acompañe al de directrices y que se articule con los documentos de otras áreas porque, al fin de cuentas, “dentro de cada gran área hay aspectos que se solapan con los de otras áreas”. Para Belcher la relación entre la comunicación/difusión y la exposición y programas es central, dado que es un aspecto que afecta al cumplimiento de los “objetivos y finalidades últimas” del museo.

Desde esta perspectiva organizativa, será de suma importancia para el área de política de comunicaciones la “identificación del público con el que el museo quiere comunicarse”, los “niveles a los que se quiere establecer dicha comunicación” y las “formas de comunicación y los lenguajes elegidos” (Belcher, 1994: 27). Los diseños expositivos y los programas afines son parte de esa comunicación y constituyen una vía en el cumplimiento de los fines y objetivos planteados en las directrices. Es por ello que los guiones, especialmente el curatorial, no puede estar fuera del camino marcado por los documentos fundacionales y organizativos. Si esto fuera así, el resultado sería un evidente divorcio entre las diferentes áreas organizativas, lo que redundaría en una incongruencia institucional debido a que las acciones serían el resultado de decisiones individuales y arbitrarias.

Lo que sigue a continuación nos permitirá identificar las características de los museos de Sarmiento en términos de organización formal. Descubriremos que la carencia de una documentación estatutaria explica las variaciones que han sufrido algunos de los museos de Sarmiento respecto sus formas de comunicación. Por ello, esta sección permitirá demostrar que, lejos de cumplirse un ordenamiento institucional coherente, los museos locales se han destacado por una notable ausencia de directrices claras. Es por ello que la falta de lineamientos comunicativos y de difusión dieron lugar a giros sustanciales en los diseños expositivos y programas de algunos de estos espacios de presentación del patrimonio que hemos abordado.

1.2.2. La situación estatutaria y organizativa de los museos de Sarmiento

Para poder referirnos al tema que nos trae aquí, empezaremos con uno de los casos más emblemáticos de la ciudad. El Museo Regional Desiderio Torres (MRDT) es un referente de la museología local, no sólo por ser el más antiguo, sino porque sus propuestas expositivas y sus programas públicos y educativos fueron el referente de las instituciones que le siguieron.

Llama la atención que el MRDT es la única institución de presentación del patrimonio en Sarmiento para la que se erigió un edificio propio. Su origen data de principios de los años setenta. Sin un responsable claro para su organización, fue inaugurado como “espacio” en 1970, pero será recién en 1972 cuando formalmente sea abierto al público. Caroli Williams, designado director de la institución por el entonces intendente de Sarmiento, realiza la primera exposición el 21 de junio, fecha en que se festejaba el 75° de la ciudad. La designación de Williams y el evento al que hacemos referencia, nos dan algunos indicios sobre la situación de este museo en términos formales. El MRDT no poseía al momento de su apertura un documento directriz o formalidad organizativa alguna, como tampoco existían objetos patrimoniales que permitirán concretar un montaje expositivo. A esto se suma que el director del museo — referente del arte plástico local— no tenía antecedentes laborales o experiencia en el campo de los museos. Se trataba, pues, de un edificio vacío que pertenecía a un museo sin acervo, ni estatuto, ni museólogo. En este escenario, Williams sería el encargado de darle forma y de institucionalizarlo efectivamente. Así pues, el flamante director del MRDT realiza su primer acto formal convocando a los vecinos de Sarmiento con el fin de adquirir objetos en préstamo para montar una exposición. El hecho, según el propio Williams, le permitiría formalizar las actividades del museo, al tiempo que sería una vía para “descubrir la identidad cultural de la comunidad” (Williams, Cp., 18/01/21). Así, esta primera exposición temporaria surge de la inquietud personal del propio director del museo y no de un proyecto o programa previamente planteado en torno a una directriz institucional.

La convocatoria fue publicada en el periódico *El Patagónico* el 3 de junio de 1972:

La Dirección del Museo de Sarmiento hace un llamado a la población para que ésta haga su pequeño aporte de objetos antiguos, tejeduría regional o indígena, documentación fotográfica de los primeros años de vida del pueblo, etcétera.

Estos elementos podrán ser donados o facilitados en calidad de préstamo para la muestra que será inaugurada el 21 de junio próximo, 75° aniversario del pueblo de Sarmiento.

Aquellos pobladores extranjeros que tienen en su poder piezas artesanales, tejeduría, utensilios, etcétera, traídos de su país de origen y que tengan la amabilidad de facilitarlos, les agradeceremos profundamente su atención (*El Patagónico*, 3/6/1972).

Pero esta iniciativa no tenía como única meta saciar la curiosidad del director del museo, sino buscar los medios para conformar la primera colección, considerando las

pocas donaciones que la institución había recibido hasta el momento.²⁰ En vistas a este objetivo, Williams envía una serie de cartas durante el mes de mayo a las diferentes embajadas instaladas en la Argentina, solicitando “objetos” y “libros” en carácter de donación. En una de las cartas enviada a la sede de París de la *UNESCO* con fecha 22 de mayo de 1972, Caroli Williams explica el motivo de su comunicación señalando “la ardua tarea de formación del Museo” (Williams, Cp., 22/05/1972). En la misma solicitaba el envío de “algún objeto artesanal o de otro tipo, que pudiera ser incentivo para estas pequeñas colectividades radicadas aquí”. El resultado de esta asidua correspondencia y de la convocatoria realizada para el aniversario de Sarmiento, dejó un saldo pequeño en términos de objetos musealizables. Si bien la mayoría de las embajadas respondieron, muy pocas donaron algún objeto. A ello se sumó que, luego del evento del 21 de junio, los objetos fueron retirados del museo por sus propietarios. Pese a ello, las gestiones llevadas a cabo por Williams tuvieron sus frutos con el paso del tiempo; la colección del MRDT fue creciendo y adquiriendo el volumen actual.

Terminada la gestión de Caroli Williams hacia 1995, el museo entró en un proceso de transformación que le imprimió en carácter distinto al que le otorgara su primer director. Luego, el MRDT se sumió en una especie de letargo sin metas ni finalidades claras. Creemos que estos cambios tan radicales entre una gestión y otra se debe a que, desde su fundación en los años setenta hasta la fecha, el MRDT no dictó un estatuto, ni misión y visión, ni ningún documento directriz formal que establezca sus metas o determine su organización. De hecho, el cargo de director del museo desapareció luego del retiro de Williams y se creó el de “Encargado del Patrimonio” por disposición del Poder Ejecutivo municipal, asumiendo Ángela Llull como primera encargada. Según Williams, la construcción del museo se hizo de manera “intuitiva”, por lo que nunca se elaboraron documentos formales para regular su funcionamiento (Williams, Cp., 3/10/2020). Esta situación explica que el órgano rector, representado por el secretario de cultura, sea en la actualidad el referente directo del MRDT y quien determinaba todas las acciones que se llevaban a cabo en él. El resultado más evidente es que, hasta el momento, la planificación de actividades y los diseños de exposiciones se deciden circunstancialmente, sin la dirección que podría imprimir la existencia de lineamientos institucionales basados en un estatuto.

El resto de los museos y espacios musealizados locales siguieron similares caminos, aunque con algunas variantes.

Alejandro Mouzzet, director de turismo de Sarmiento desde principios de los años noventa, señaló que el Parque Temático “Valle de los Gigantes” fue parte de un proyecto

²⁰ En una comunicación personal a principios de noviembre de 2020, Caroli Williams nos relataba que recibió un museo “casi vacío”, en el que sólo había unas puntas de flecha guardadas en “cajitas de fósforos Tres Patitos” que fueron donadas por la familia Prosch. A ello se sumó una bandera nacional donada por la familia Etcheto “cosida por mujeres galesas con telas de sábanas, con un sol teñido por mujeres mapuches con raíces de calafate”, objeto que hoy conserva el museo como uno de sus tesoros más preciados.

turístico y urbanístico que careció de un lineamiento que determinara su gestión. En ese sentido:

No hay un documento rector; hay una idea de proyecto, de qué es lo que se quiere [hacer]; hay un comienzo de plan estratégico muy interesante, donde hay un desarrollo de cada una de las posibilidades de Sarmiento (Mouzzet, Cp., 4/6/21).

Refiriéndose a la organización del complejo turístico proyectado dentro de la planificación urbana, reconoció que:

En realidad, no se armó un proyecto serio, sino que se fue trabajando sobre ideas que fueron conformando ese núcleo turístico general. Siempre se trató de tener una guía rectora dentro de Sarmiento porque la idea era que los turistas entraran a Sarmiento, entonces [era necesario] generar todo un circuito (Mouzzet, Cp., 4/6/21).

Resultado de este conjunto de “ideas” fue la construcción del actual Centro Cultural “Deborah Jones de Williams”, la feria de artesanos y la planta elaboradora de dulces; todo dentro de un mismo circuito que continuaría con el Parque Temático y el MRDT, este último reubicado en un nuevo sitio. Esta perspectiva turística sobre el patrimonio de Sarmiento redundó en un proyecto ambicioso, pero de poca proyección a futuro, teniendo en cuenta que ni los recursos financieros ni humanos estaban garantizados.

Lo cierto es que, más allá del proyecto del Parque Temático y del contexto de su creación, nunca se desarrolló un documento rector para su gestión que determinara su funcionamiento. Es por ello que las decisiones, desde los aspectos administrativos a las políticas de comunicación de los visitantes, pasando por el desarrollo de sus programas, responden a los criterios del órgano rector representado por el secretario de turismo. En consecuencia, las funciones del Parque no se dividen en áreas ni secciones, sino que se deciden a partir de las necesidades circunstanciales de quien se haga cargo temporalmente de la Secretaría correspondiente.

La organización de la SH “Bravo 25”, por su parte, está determinada por el Reglamento “Documentación” del Ejército Argentino RFP-70-05, que regula el funcionamiento de “todas las prescripciones reglamentarias vinculadas con la documentación administrativa” del Ejército. El CAPÍTULO IX sobre “ARCHIVOS”, en la Sección II incluye a la Sala Histórica dentro del “SISTEMA DE ARCHIVOS DEL EJÉRCITO” establece su definición y rol:

En todos los elementos de la fuerza, la conformación de una Sala Histórica impondrá un esfuerzo de reunión de documentos propios o donados, de carácter histórico o testimonial, (álbumes con fotos o recortes

periodísticos, videoteca, grabaciones, Libros Históricos, etc.). Independientemente del carácter expositivo de los mencionados elementos y de las responsabilidades que para su custodia determine el Jefe del elemento, dichos efectos deberán ser inventariados y controlados por el Archivo Central de la Unidad, por constituir parte del patrimonio documental del Ejército (RFP-70-05, 1999: 148).

Según esta reglamentación, la Sala Histórica constituye

[...] un anexo del [Archivo central de la unidad]. En dicha sala se guardarán todos los documentos que, previamente evaluados, hayan sido considerados útiles y necesarios para preservar la historia del organismo (RFP-70-05, 1999: 146/7).

El documento citado, de alguna manera, le otorga al contenido de la sala una función netamente informativa, en tanto lo reconoce esencialmente como “archivo” y “documento” y no como espacio patrimonial o museístico.

Por otro lado, el mismo documento ubica como responsable de estos espacios al oficial de más alto rango de cada unidad militar o “Jefe” —designado periódicamente—, quién será el encargado de establecer las directrices que lo regulen. De esta manera, el “Jefe” se ocupa de la designación de los referentes directos del museo, hecho que muchas veces tiene que ver con la disponibilidad del personal militar y la variabilidad de sus funciones determinada por él. En el caso que estudiamos aquí, el Tt. Coronel Julio Luis Esteban Amesti —en calidad de “Jefe” del RI Mec 25— designó en 2021 a la subunidad de la Banda Militar de la Unidad.

Si bien entendemos que la misión de todas las salas es la “reunión de documentos propios o donados, de carácter histórico o testimonial”, será el responsable de cada unidad el que disponga el carácter expositivo que tendrá la sala a su cargo. Esto implica, sin lugar a dudas, que las directrices organizativas sobre las políticas de comunicación de las salas son determinadas circunstancialmente por el oficial designado a cada unidad en períodos cortos de tiempo, sin posibilidad de mantener lineamientos estables a este respecto.

En 2015 fue publicada la Resolución del Ministerio de Defensa (RMD) N° 358 para la “Categorización de Museos, Salas y Espacios de Exhibición de Bienes Culturales de la Defensa”, documento en el cuál estos espacios expositivos son definidos como tales desde una perspectiva patrimonial. Así, el objetivo de esta “directiva” es el de “[...] establecer los parámetros para la categorización de los diferentes espacios de exhibición de bienes de la Defensa” (RMD N° 358, 2015: 4), en vistas a la implementación de “[...] una política de gestión del patrimonio cultural para clasificarlos correctamente posibilitando así el establecimiento de estrategias a largo plazo que facilite su cuidado permanente y efectivo” (RMD N° 358, 2015: 3). Como vemos, esta nueva perspectiva

sobre los espacios musealizados en el contexto de la Defensa trasciende su carácter de “anexo del Archivo de la Unidad” para asumir su papel de “espacio de exhibición”. Esta nueva disposición establece cuatro categorías de espacio expositivo: el “Museo de la Defensa”, la “Sala histórica de Interés Público”, la “Sala Histórica de la Unidad”, el “Espacio de Exhibición de Interés Cultural” y el “Complejo Histórico Patrimonial”. Así, la SHM se encuentra dentro de la segunda categoría que se define como:

Espacio de exhibición permanente y no lucrativo de bienes culturales del ámbito de la Defensa con fines conmemorativos y/o evocativos. El valor patrimonial de los bienes que aloja excede la historia interna de la Unidad donde se encuentra emplazada la Sala Histórica de Interés Público.

Tiene como actividad principal el registro, guarda, exhibición, conservación y difusión de bienes culturales, está abierto a la comunidad y brinda atención al público (RMD N° 358, 2015: 4).

Por el carácter permanente de su exposición, las dimensiones espaciales en las que se distribuye el acervo y el vínculo de su contenido con la historia de la comunidad de Sarmiento, la SH puede definirse tal como lo hemos señalado.

Sin embargo, algunos de sus “requisitos mínimos” no se han podido cumplir para que la SH pueda superar la categoría de Sala Histórica de la Unidad. Entre estos, no cumple con la condición de “Tener un guion temático o discurso histórico – científico – cultural o ejes temáticos” (RMD N° 358, 2015: 13). Si bien no podemos negar que implícitamente se observan, en la propuesta museográfica y programática, lineamientos temáticos y una organización conceptual, en términos formales la SH no posee guiones museológicos, ni curatoriales ni museográficos.

Lo anterior, sumado a la aleatoriedad de criterios con los que los responsables de Unidad establecen directivas en relación al espacio expositivo, explica la falta de planificación a largo plazo de la SH, las sucesivas reformas del espacio que ocupa el acervo y las constantes modificaciones de sus diseños expositivos y responsables directos de la custodia de su patrimonio.

Por su parte, el MRCH posee algunos documentos fundacionales, como las actas de la Comisión directiva de la Asociación Vecinal Rural de Colhue Huapi (AVRCH) y de la Subcomisión del MRCH, como los documentos oficiales que reconocían el espacio como “museo”. También existe documentación vinculada a las actividades propuestas en el museo que resultan orientativas. Empero, ninguno de ellos constituye un estatuto o plan rector. Sin embargo, la documentación existente puede señalarnos algunos objetivos y fines a partir de los cuales se pueden inferir directrices estatutarias y organizativas.

En el primer comodato, firmado el 28 de noviembre de 2012 entre la AVRCH y la cartera provincial de educación, se expresa que “el inmueble estará destinado a Museo

y se implementará un programa de recreación y esparcimiento” (Comodato, 2012). Desde esta perspectiva, el museo se perfila como una institución destinada a ser incluida en el circuito turístico de Sarmiento. Como señala Javier Kreischer, actual presidente de la asociación vecinal, los vecinos acordaron consolidar un “museo histórico cultural para la zona” (Kreischer, Cp., 24/5/2018) que evitara cualquier intento de saqueo o de destrucción de ese patrimonio.²¹ Para ello, los vecinos responsables de este compromiso realizaron una “puesta en escena” de lo que habían vivido como estudiantes cuando en ese lugar funcionaba una escuela. La idea consistía en apelar al recuerdo y construir una historia para relatar al visitante. El resultado de ello fue un montaje expositivo que respondiera al perfil informativo al que nos referimos antes, orientado a la difusión del acervo en aras de orientar las actividades hacia entretenimiento turístico. Sin embargo, este objetivo sufre un cambio cuando se desarrolla el primer programa educativo.

En un folleto especialmente elaborado para atraer a las escuelas locales para visitar el Museo se describe parte de los objetivos a los que se dirigió la institución.

La Subcomisión del Museo Colhue Huapi, en correlación con su trabajo de puesta en valor del predio y edificio de la ex Escuela Nacional n° 120, iniciado en 2013 con la colaboración de instituciones educativas, lleva a cabo un proyecto de difusión de su acervo con fines pedagógicos, dentro del marco de la educación informal y la “nueva museología (Folleto Institucional).

Como señala el documento, la “puesta en valor” y la “difusión del patrimonio” se enmarcan dentro de una misión “pedagógica”. En este sentido, se puede inferir que una de las directrices es claramente educativa y, además, orientada dentro de una corriente de pensamiento de la museística. Al aludir a la “nueva museología” como corriente a la que adhiere el museo, se ubica como institución en una perspectiva distinta a las identificadas en la museística local. Las actividades que propone el museo aluden a “visitas guiadas y otras actividades didácticas” que se identifican con un “aprendizaje en contexto”. Esta idea rompe con la estructura propuesta por el diseño expositivo con el que abre el museo sus puertas. Estas diferencias, entre la propuesta original del museo al momento de su gestación y su desarrollo posterior, pueden explicarse por la falta de un fundamento claro desde el punto de vista institucional. Los motivos que le dieron nacimiento al museo y su posterior transformación como espacio educativo no guardan relación alguna. Prueba de ello fue la falta de continuidad de la comunidad de Colhue Huapi de las propuestas pedagógicas que describía el proyecto educativo.

²¹ Según el testimonio de Javier Kreischer, presidente de la AVRCH, en el año 2000 el gobierno provincial estableció en el lugar un centro de rehabilitación para jóvenes con adicciones que duró apenas dos años. Más adelante, se intentó realizar un proyecto de una penitenciaría de segunda instancia, motivo por el cual los vecinos decidieron formar una Comisión con el fin de resguardar el lugar e impedir cualquier otro proyecto que implicara la destrucción o modificación de ese espacio emblemático (Kreischer, Cp., 24/5/2018).

Sin un estatuto ni un proyecto de continuidad, hoy el MRCH se encuentra fuera de actividad. La falta de fondos que garantizara su completa operatividad institucional inclinó la balanza y provocó el cierre de sus puertas al público. Durante un tiempo más, antes de su cierre definitivo, el museo estuvo abierto ocasionalmente, aunque sin los programas educativos que lo caracterizaron. En ese lapso persistió en sus salas el modelo expositivo propuesto inicialmente acompañado del mismo relato informativo. Así, los vecinos cumplieron esporádicamente la función de guía relatando la historia de la comunidad a los turistas curiosos que se acercaron al sitio.

El divorcio entre la museografía y los programas educativos son un claro reflejo de la falta de coherencia interna provocada por la ausencia de directrices que permitieran, desde su apertura al público, la organización formal del museo.

Finalmente, el ANP Bosque Petrificado José Ormachea es el único espacio musealizado que conserva patrimonio natural, pero además su singularidad radica en el hecho de poseer un documento rector. Desde su creación en 1973, el espacio careció de una organización formal y su gestión corría por cuenta del responsable ocasional. En 1987 se construye el espacio del Centro de Interpretación “Milton Woodley” como la primera intención de musealizar el sitio, aunque su apertura al público se logra recién con la puesta en marcha del Plan de Manejo en 2001, documento que establece fines y objetivos para la gestión del ANP.²²

Si bien el Plan de Manejo no constituye un “estatuto” como lo entenderíamos en un museo, puede interpretarse como un documento directriz definido como lo señala Belcher. Por este motivo nos detendremos aquí para describirlo sucintamente, en aras de la identificación de los lineamientos que definen la política de comunicación de Bosque Petrificado.

El documento del “Plan de Manejo del Monumento Natural Provincial Bosque Petrificado Sarmiento” está dividido en cuatro capítulos. Aquellos que nos interesan aquí son el capítulo II sobre “Consideraciones de manejo” y el capítulo III sobre “Programas de manejo”. En estas secciones se expresan los fines y objetivos que organizan los diferentes aspectos vinculados al funcionamiento del ANP, entendido éste como espacio musealizado. Lo que sigue se enfocará en los fines y objetivos vinculados a la política de comunicación del ANP y, principalmente, a aquellos asociados a los diseños expositivos y los programas.

Entre los objetivos generales de Plan de Manejo (PM) del capítulo II, se destaca el de:

²² El nivel organizacional del Bosque Petrificado tiene que ver con las decisiones políticas del organismo del cual dependen las ANP. En este sentido, la administración provincial decide regular su gestión a través de un Plan de Manejo que resultó del encuentro de una serie de talleres en el contexto del “Programa para la elaboración de los planes de manejo de las áreas naturales protegidas de Chubut”, organizado por la “Dirección general de áreas protegidas” de la Secretaría de turismo provincial.

Concientizar sobre la importancia de la conservación del área a los usuarios del área natural protegida y a los habitantes de la región, a través de la interpretación y la educación ambiental (Plan de Manejo del Monumento Natural Provincial Bosque Petrificado Sarmiento, 2000: 36).

Si bien no se indican aquí los aspectos comunicacionales de manera directa, hace referencia a ellos dado que se plantea la necesidad de “concientizar” a través de una labor interpretativa y educativa con los visitantes. Este objetivo señala el rumbo que debe tomar la relación patrimonio – público. Sin embargo, hasta aquí el documento no establece la forma.

En el capítulo III se identifican los programas que buscarán cumplir los objetivos generales enunciados en el Capítulo II del PM. Entre ellos hay dos programas que nos interesan en relación a las propuestas destinadas a los visitantes, sobre los que nos hemos detenido; el “Programa de turismo” y el “Programa de educación e interpretación.

El “Programa de turismo” propone como actividad el “senderismo” y las “visitas guiadas en medios de transporte y caminatas”, aunque en la actualidad el recorrido por el “sendero de interpretación” es autoguiado y sólo se realiza a pie. Pero, además, el documento indica que estas visitas serán de tipo “interpretativo” sobre contenidos geológicos y paleontológicos. Así, pues,

Se trabajará con una secuencia de no menos de 12 paradas ayudadas por rótulos, ofreciendo a los visitantes interpretación libre, en tiempo libre y disponible a lo largo del día [...] (Plan de Manejo del Monumento Natural Provincial Bosque Petrificado Sarmiento, 2000: 44).

Según Damián Guerreiro, actual guardaparque del Bosque Petrificado, la interpretación implica que los visitantes logren “entender lo que pueden ver ellos por sus propios medios después de haber adquirido conocimiento previo” (Guerreiro, Cp., 5/6/21). La definición del guardaparque alude al principio de “revelación basada en la información”, propuesto por Freeman Tilden en 1957 para la interpretación, por lo que ésta no debería reducirse al carácter meramente informativo de los mediadores. Sin embargo, la comprensión parcial de los principios para la interpretación propuestos por Tilden explica el hecho de que el diseño expositivo recurriera a DME verbales de tipo informativo para facilitar las acciones interpretativas que —por lo menos en teoría— se pretende interpelar al público.

Se suma a lo anterior el “programa de educación e interpretación”, que se concreta a partir de la implementación de dos subprogramas; el de “educación ambiental” y el de “interpretación ambiental”. Si bien cada uno de ellos poseen objetivos y acciones bien definidas, son los proyectos planificados por los guardaparques y sus posibilidades operativas los que harán efectivo su cumplimiento y le imprimirán el carácter más o menos flexible a la propuesta.

Por lo dicho, se puede apreciar que el PM “define el sistema de trabajo de cada ANP” (Guerreiro, Cp., 3/6/21) y, por ello, responde a su carácter de documento rector. Daniela Pazos, guardaparque del ANP entre 2006 y 2015, concuerda con el hecho de que el PM es un documento base para el desarrollo de los “Planes operativos anuales”, que son los que permiten la ejecución de los programas (Pazos, Cp., 6/6/21). Así, pues, en torno a estos planes operativos se desarrollan los diferentes proyectos, que se efectivizan a partir de acciones concretas. Esta lógica, que emana de la gestión institucional de la ANP “Bosque Petrificado”, responde a la propuesta organizacional de Belcher (1994) dado que el vínculo entre plan de manejo, programa y plan operativo es similar a la relación entre el documento estatutario, área y plan estratégico propuesta por el autor.

Pese a ello, el cumplimiento de las directrices establecidas en Plan de Manejo, dependerán de las necesidades, circunstancias y decisiones particulares de guardaparques a cargo del ANP. En este sentido, Guerreiro señala que el incumplimiento de ciertas pautas del PM es consecuencia de la necesidad de “revisión” del documento en tanto resulta “obsoleto”. Daniela Pazos refuerza esta idea indicando que, luego de 5 años de su elaboración, algunos programas como el educativo ya se encontraban desactualizados. Guerreiro considera actualmente necesarios “la apertura de nuevos senderos, la elaboración de un guion museológico para el Centro de Interpretación, una redistribución de la cartelera” (Guerreiro, Cp., 3/6/21). Esto es clave porque se debe entender que “en el turismo y en la conservación hay nuevos paradigmas” a los que un PM sin actualizar no responde. Estas perspectivas y decisiones nos permiten reconocer que, en la práctica, los lineamientos establecidos en el documento directriz no siempre se cumplen, por lo que los criterios de la gestión del ANP corren por cuenta del guardaparque responsable.

Lo señalado por Guerreiro y Pazos pone de manifiesto una escasa coherencia entre las acciones y el documento rector²³. A manera de ejemplo, la ausencia de un guion museológico, para la Sala y Sendero de Interpretación, y la necesidad de revisión del Plan de Manejo que justifique su elaboración demuestran una falta de claridad de las directrices y de la relación con las áreas o programas que éstas deberían regular. De ello se infiere que el diseño de la Sala y el Sendero de Bosque Petrificado resultaron de la decisión del responsable de la ANP al momento de su organización. Como vemos, la coherencia jerárquica y organizativa se rompe cuando los responsables del cumplimiento del documento rector observan esta discrepancia entre lo que se indica como lineamiento y las necesidades operativas, producto no sólo de la ausencia de actualización del PM, sino también de la limitada capacidad del PM de establecer pautas concretas. Esto significa que, frente a un PM desactualizado y poco preciso, los planes operativos —que deben permitir el cumplimiento de los programas— pueden ser tan distintos como distintos

²³ Lo que denomina “estatuto” en las ANP tiene que ver con el documento que regula las funciones, obligaciones y derechos de los guardaparques y demás personal de las ANP (Guerreiro, Cp., 31/5/21)

resultan los niveles y formas de comunicación que se establecen con los visitantes a partir de los diseños expositivos y los programas públicos y educativos.

1.3. Los criterios museológicos, curatoriales, museográficos y programáticos desde la perspectiva particular de los diseños y planificaciones en los museos de Sarmiento

Lo observado en relación a la ausencia, indeterminación o desactualización de los documentos estatutarios y directrices permite entender, como ya hemos señalado, que los modelos identificados en los diseños expositivos y los programas de los museos de Sarmiento son el resultado de decisiones circunstanciales de los responsables del área, sin el seguimiento de lineamientos institucionales concretos. Esto deriva en una gran variedad de perspectivas museológicas, curatoriales, museográficas y de planificación de programas, incluso dentro de un mismo museo.

Con el objetivo de exponer este fenómeno, abordaremos nuevamente el caso del Museo Regional Desiderio Torres al que podemos considerar paradigmático, principalmente por el hecho de que, a lo largo de su historia, ha sufrido cambios profundos de todo tipo. Pero también, resulta llamativo el hecho de que en la actualidad conviven en él dos diseños expositivos que podrían identificarse con concepciones de “museo” diametralmente opuestas en cuanto a su función. Por lo dicho, abordaremos en esta sección los criterios con los que diferentes museólogos delinearon el diseño expositivo y programático en el MRDT.

Si bien no es la intención aquí profundizar los aspectos vinculados al objeto de estudio de manera directa, ni a sus elementos componentes, resulta necesario referirnos a los aspectos contextuales que dieron origen a las dos exposiciones del MRDT, cuyos criterios epistemológicos²⁴ resultan claramente distintos: la más antigua es la exposición permanente de la sala “Colonos”, que fue montada en 2005 como parte de un conjunto expositivo mayor; y la exposición temporaria “Entramando identidades” de 2021, que ocupa la sala “Pueblos originarios”, para la que el autor de esta investigación fue convocado como especialista.

La exposición de la sala “Colonos” originalmente formó parte de un diseño expositivo que abarcaba cuatro salas distribuidas en dos plantas. Esta propuesta surge como resultado de un intento por redirigir el papel del museo hacia un fin marcadamente turístico. Para Alejandro Mouzzet —secretario de cultura y turismo por esos años— era necesario que la organización de los temas y las colecciones respondieran a las

²⁴ Para George Hein, las perspectivas epistemológicas acerca de los museos son clave para comprender el trabajo de los museólogos. Hein se pregunta: “[...] ¿realmente hace alguna diferencia en nuestro trabajo diario si en el fondo consideramos que el conocimiento se refiere a un mundo "real" independiente de nosotros, o si consideramos que el conocimiento es obra nuestra? La respuesta es sí, hace una diferencia, [...] en nuestra profesión, nuestros puntos de vista epistemológicos dictan nuestros puntos de vista pedagógicos” (Hein, 1991: 134). Estas perspectivas o concepciones de museos son, en definitiva, las que diferencian unas exposiciones y programas de otros en el MRDT.

características del proyecto que se gestó a principios de los noventa desde el área de turismo de la municipalidad de Sarmiento (Mouzzet, Cp., 6/6/21). Al mismo tiempo, la sede del antiguo edificio del museo fue reemplazada por otra debido a la necesidad de uso administrativo. Estos cambios requerían de una exposición más acorde a la nueva perspectiva; es decir, que respondiera a un criterio más “histórico” y “turístico” y menos “cultural”, tal como lo había planteado Caroli Williams al iniciarse las actividades del MRDT en los años setenta. Ambas perspectivas se contraponían, poniendo sobre discusión dos paradigmas, no solo museográficos, sino museísticos, dentro de una misma institución. Es decir, mientras una posición defendía la construcción de un discurso identitario en torno a la multiculturalidad que representaba a Sarmiento, al tiempo que desarrollaba un proyecto museológico apoyado en talleres de artes y oficios;²⁵ el otro buscaba definir esa identidad a partir de una construcción histórica de la comunidad, pero con la clara misión de resultar atractiva al interés del público turista²⁶. Esta diferencia de criterios señala un quiebre, no sólo en relación a la misión del museo, sino a la forma de comunicación con el visitante: por un lado, el MRDT asumió en sus inicios un carácter antropológico y etnográfico, para luego transformarse en un museo histórico; por otro, el “diálogo” propuesto por Williams como forma de comunicación con el público, resultaría desplazado por un *speech* turístico para la nueva exposición. Así, tanto la temática del museo como el tipo de comunicación establecida con el público cambiaba radicalmente, como si se tratase de dos instituciones distintas. Este es el primer gran cambio que puede observarse que, además, traspasaba los criterios curatoriales, museográficos y programáticos dentro de MRDT.

Para cumplir con su proyecto turístico, el gobierno municipal de Sarmiento decidió solicitar a la Secretaría de Cultura de la provincia el asesoramiento técnico necesario para diseñar la nueva exposición. Es así que en 2004 se hace cargo del nuevo proyecto museológico la licenciada Laura Marina Stanganelli,²⁷ entonces directora del Museo Provincial de Ciencias Naturales y Oceanografía de Puerto Madryn. La exposición de las salas de la planta baja, que estaría mondana al año siguiente, siguió el criterio

²⁵ No existen documentos formales en el museo que atestigüen el criterio propuesto por Caroli Williams para el diseño de las exposiciones. Sin embargo, podemos hallar un documental de 1991 que hace referencia a esta etapa del MRDT. “La fragua de los sueños” resulta testimonial en este sentido: “A la variada y rica colección del museo se han incorporado en forma transitoria las creaciones más recientes del Centro de Cultura Regional. De esta manera, se ofrece al público, desde una visión más abarcadora integrando al conjunto, los testimonios más significativos del pasado y del presente cultural de la Región” (Unimedia Patagonia, 2017, 30m36s).

²⁶ Respondiendo a la perspectiva turística, se proyectó que la planta baja ofreciera al visitante un relato cronológico de Sarmiento y la planta alta pusiera en valor el patrimonio local mediante la creación de un “Centro de interpretación del Bosque Petrificado” y una sala destinada a la elaboración y “muestra de tejeduría”, como un producto turístico que unificara las partes en un todo coherente.

²⁷ Licenciada en biología con orientación Ecología trabaja en Fisiología y Sistemática Botánica por opción. Estuvo a cargo del área botánica del Museo y fue docente en la cátedra Fisiología General de la Universidad Nacional de la Patagonia.

cronológico al que nos referimos. Si bien no hay registros escritos de los guiones, disponemos de los planos del diseño museográfico.

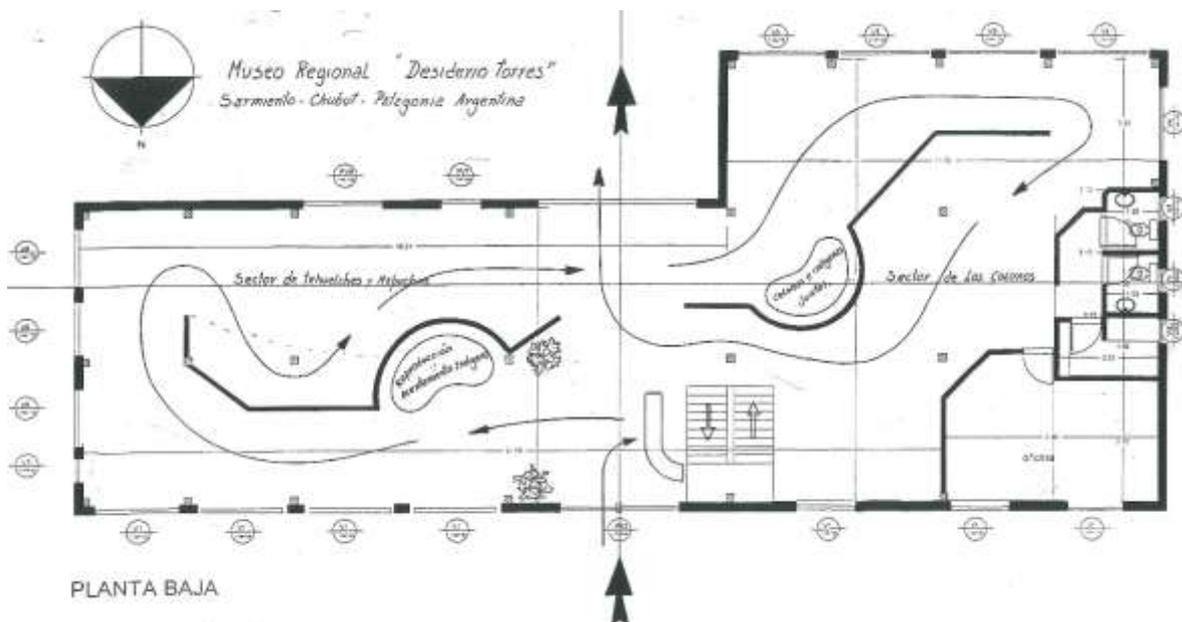


Ilustración 1: Plan de diseño expositivo del MRDT

Como podemos observar, el recorrido señala una lectura temporal lineal de la exposición que comienza con la presencia de los pueblos tehuelches y mapuche para pasar —integración mediante— a la colonización europea. Alejandro Mouzzet lo sintetiza en estos términos:

Había en el museo una idea de cronografía, donde vos empezabas por la primera etapa de la historia de Sarmiento que tiene que ver con la presencia del tehuelche; casi 13000 años de presencia tehuelche en Patagonia. Después la última parte de lo aborigen entraba la cultura mapuche con sus cuestiones, como la aparición de los telares. Y, por último, la llegada de los colonos que dieron pie a la fundación de lo que hoy se conoce como Sarmiento (Mouzzet, Cp., 6/6/21)

La exposición no sólo rompía con el planteamiento expositivo inicial, sino que además legitimaba un relato oficial para la historia de Sarmiento como ya hemos señalado en este mismo capítulo. Desde esta perspectiva, el criterio propuesto por la museóloga buscaba consolidar una unidad de sentido con los demás elementos de la planificación turística proyectada en Sarmiento, pero además construía el discurso unidireccional que se debía proponer al público visitante. Este criterio se mantuvo por casi dos décadas, aunque con algunas variantes en lo que respecta a la organización de los espacios expositivos, manteniendo el mismo relato historicista. Sin embargo, otro cambio en los criterios museológicos, expositivos y programáticos vendrían después de este, pero no para reemplazarlo sino para convivir con él.

A fines de 2020, la llegada de un nuevo gobierno municipal y la consecuente renovación de las secretarías de cultura y de turismo, generó un giro en la perspectiva en relación a la función que debía cumplir el MRDT. Si bien no se perdió de vista el enfoque turístico, se pensó en la institución como un espacio para el diálogo, producto esto de una nueva política gubernamental. En este sentido, los responsables de ambas carteras, Nicolás Alonso y Federico Jaramillo, propiciaron un acercamiento con las comunidades mapuche tehuelches de Sarmiento. Como resultado de sucesivos encuentros, se propuso construir una muestra en la sala “Pueblos originarios” en la que participaron las propias comunidades. Para este proyecto museográfico fui convocado como asesor por Nicolás Alonso, aunque al poco tiempo me ocupé de la curaduría y la museografía. Con el fin de responder a esta nueva perspectiva, la propuesta curatorial consideró la posición adoptada por las comunidades de pueblos originarios para el nuevo discurso: la necesidad de actualidad del pueblo mapuche en la sociedad de Sarmiento y la construcción narratológica de su cosmovisión. Dialogué en diciembre de 2020 con secretario de cultura sobre las posibilidades de una exposición, sin establecer espacios expositivos ni la colección que se utilizaría. Sin embargo, para enero de 2021 las vitrinas de la sala “Pueblos originarios” fue desmantelada por completo, dejando solamente la parte de la exposición que correspondía a la sala “Colonos”. En ese estado de cosas, el secretario de cultura me propuso realizar una exposición con los textiles de la colección del museo. Esta nueva exposición, según Alonso, debía romper con la propuesta anterior y señalar un cambio profundo sobre la concepción del MRDT para su reapertura.²⁸ Así fue que diseñé, bajo esta premisa, la muestra “Entramando identidades” considerando que:

El diseño expositivo propuesto por el museógrafo, deberá cuidar el sentido de actualidad que debe tener la muestra. Es por ello que los mediadores expositivos deben dar cuenta del pasado, el presente y el futuro del pueblo mapuche, a la vez que permiten la experiencia sensorial del visitante (Guion curatorial, 2021).

Con esta propuesta se quebraba la visión historicista de la exposición anterior y se le daba actualidad a la comunidad mapuche. Pero el documento va más allá y anuncia el nuevo carácter que deberá asumir el museo:

Lo que debe considerarse en función del planteamiento de la nueva propuesta del MRDT es que las salas, en tanto espacios construidos culturalmente por y para la comunidad, serán contextos abiertos a la expresión de todas las voces de los ciudadanos, entendiendo que esto implica que ninguna exposición podrá ser permanente. La renovación constante de las exposiciones pone en evidencia el dinamismo y la apertura que se pretende,

²⁸ Desde marzo de 2020, como resultado de la pandemia, el MRDT se mantuvo cerrado. En ese tiempo se hicieron trabajos de inventariado de toda la colección y de reparación de sus instalaciones, considerando el “abandono” que había sufrido por algunos años (Alonso, Cp., 26/6/20)

lo que redundará en la construcción de discursos plurales y democráticos. Esta nueva perspectiva del museo es la que lo hace “vivo”. En este sentido, el “museo vivo” no debe entenderse como un espacio en el que las salas “reviven” la historia en una suerte de teatralización de los acontecimientos del pasado —cuestión que le corresponde a la propuesta didáctica de los formatos de los programas públicos y educativos—, sino en el que participan los actores sociales en su “reconstrucción” y, por ella misma, se transforma al museo en un escenario de diálogo, de encuentros, de discusión y de tensiones. Esta exposición pretende ser una de muchas, en la que los criterios de “verdad” sean cosa del pasado, puesto que los discursos que de ella parten no son, ni deben ser, únicos ni unidireccionales (Guion curatorial, 2021).

Este replanteo de la misión del museo, implicaba quitarle a la institución el antiguo rol de vocero de la historia legitimada de Sarmiento: que no solo ubicaba a los pueblos originarios como una cultura del pasado, sino que, además, por su naturaleza, se apoyaba en una forma de comunicación unidireccional que resultaba contraria a la perspectiva de diálogo que se intentaba proponer.

Pese a este nuevo giro conceptual, la exposición “Colonos”, pese a haber sufrido cambios en su museografía, continuó bajo la misma óptica conceptual, tal como se la pensó originalmente: taxonómica, descriptiva y lineal. Esta situación pone a la luz la ausencia de una coherencia institucional. Así, el paso de una exposición a otra implica una contraposición de paradigmas, una contradicción en el discurso y una serie de giros en la comunicación. Esta es quizá la mayor evidencia de las consecuencias que posee para los diseños expositivos y los programas públicos y educativos, la ausencia de un estatuto con directrices, fines y objetivos claros como señala Belcher (1994). Los lineamientos, lejos de ser institucionales, resultan de las propias perspectivas epistemológicas de los profesionales que diseñaron las exposiciones y planificaron los formatos de los programas.

Capítulo 2: “La trama teórica” de los museos, diseños expositivos y programas

Este capítulo presenta el entramado teórico conceptual que delimita disciplinariamente el asunto de esta investigación y posibilita la construcción de los datos y su análisis. Para ello, se abordará el concepto de “museo” desde algunas de las disciplinas vinculadas a él (2.1), como también se definirán las categorías que encuadran el objeto de estudio y sus elementos componentes (2.2).

En primera instancia, nos introduciremos en los campos de la “museística”, la “museología” y la “museografía” como las principales áreas disciplinares de aproximación al concepto de “museo” (2.1.1.). Desde esta perspectiva, la noción de “museo” que adoptaremos permitirá incluir en esta categoría a las diferentes instituciones identificadas como tales en Sarmiento, aunque desde un enfoque educativo, en tanto éste precisa el escenario en el que se enmarca la interpretación de nuestro objeto de estudio (2.1.2.). Estos campos de conocimiento no sólo posibilitarán la comprensión de las categorías de análisis, por cuanto permiten la entificación de exposiciones y programas, sino que también pondrán en evidencia el carácter multidisciplinar del abordaje que pretendemos. Finalmente, esta sección se ocupará de la “educación en museos” y la “museografía didáctica” (2.1.3.), como disciplinas para el encuadre de las “representación de enseñanza y aprendizaje” que conceptualizamos en el capítulo 3, en el marco de los modelos teóricos pedagógicos que le dan sentido.

Siguiendo el esquema que nos hemos propuesto, se definirán los conceptos de “diseño expositivo” (2.2.1) y “formato de programas” (2.2.2.) que analizaremos oportunamente en los museos que hemos seleccionado para el estudio. Asimismo, se abordarán los aspectos vinculados a los “dispositivos de mediación expositiva” (2.2.1.1) y a las actividades destinadas a los públicos como elementos constitutivos de exposiciones y formatos de programas, respectivamente. Para ello, reconoceremos la funcionalidad comunicativa de los mediadores (2.2.1.2.) y las modalidades de planificación de las actividades.

2.1. Museística, museo y educación como ejes estructurantes de la cuestión

El primer paso consiste en aproximarnos a la museística, la museología y la museografía como disciplinas propias del estudio de los museos que ponen en juego una serie de categorías de análisis para el abordaje del objeto de investigación.

Por otro lado, nos enfocaremos en el concepto de “museo” como contexto educativo, más allá de otras funciones que le son propias y lo definen de manera integral. La perspectiva pedagógica con la que buscaremos definir esta institución tiene que ver con la dimensión simbólica del asunto de estudio.

Finalmente, en tanto deberemos establecer en los diseños expositivos y formatos de programas diferentes representaciones de enseñanza y aprendizaje, recurriremos a categorías de la “educación en museos” y la “museografía didáctica”; ellas facilitarán la identificación del objeto de estudio con los modelos educativos según respondan a unos tipos expositivos y propuestas programáticas.

2.1.1. Museística, museología y museografía y el enfoque multidisciplinar del asunto de estudio

Dentro del estudio de los museos, la museística, la museología y la museografía han sido disciplinas que se abocaron al estudio de aspectos particulares de estas instituciones. Sin embargo, por la íntima relación que existe entre ellas suele confundirse su alcance y límites. Así, el hecho de compartir una misma área de estudio, hace muchas veces complejo distinguir estos campos entre sí. Prueba de ello son las imprecisiones que existen en algunas de las definiciones propuestas por aquellos que se han dedicado a la cuestión, principalmente en lo que se refiere a la distinción entre museística y museología y entre museología y museografía. En este sentido, Mosco James señala que “la mayoría de las definiciones disponibles son ambiguas, pues para ambos conceptos se habla indistintamente de la aplicación de diversos ‘procedimientos y prácticas en el museo’ ” (Mosco Jaimes, 2018: 18). Sin embargo, iniciar una discusión sobre el tema no es lo que nos trae. No intentaremos aquí, por tanto, hacer un aporte sobre la conceptualización de estas disciplinas, por lo que nos limitaremos a definir las en función de las propias necesidades de la presente investigación. Esto último implicará la adopción de ciertos autores y no de otros; no porque consideremos la validez de unas definiciones sobre otras, sino porque las características del objeto de estudio y ciertos aspectos conceptuales requiere de estas decisiones.

En *Claves de la museografía didáctica* —asignatura que abordaremos más adelante (2.1.3.)—, se define la “museística” como “la disciplina que estudia todo lo relativo a los museos” (Llonch y Santacana, 2011: 11), por lo que la museología y la museografía serían dos ramas de un mismo campo de estudio. A pesar de que la mayoría de los autores utilizan el término “museística” o “museístico” como sinónimo de “museal”²⁹, para referirse a un adjetivo calificativo referido a todo aquello que le es propio o pertenece a los museos, resulta facilitador aceptar la acepción de Llonch y Santacana, principalmente porque desde esta perspectiva se pueden desagregar de la museística como ciencia, dos áreas específicas de conocimiento a partir de un tronco común: la museología y la museografía. Puestas las cosas así, se puede reconocer que la museología y la

²⁹ En *Conceptos claves de museología* del ICOM, se define “museal” como adjetivo “para calificar todo aquello que se relaciona con el museo a fin de distinguirlo de otros dominios. [Pero también se define] como sustantivo, [puesto que] lo museal designa el campo de referencia en el cual se verifican no sólo la creación, el desarrollo y el funcionamiento de la institución museo, sino también la reflexión acerca de sus fundamentos y sus desafíos. Este campo de referencia se caracteriza por la especificidad de su alcance y determina un enfoque de la realidad” (Desvallées y Mairesse, 2010: 48)

museografía son “ramas” de un campo científico más amplio, cuyos enfoques resultan diferentes en tanto ellas mismas son disciplinas autónomas, pero que a la vez se complementan y nutren mutuamente.

La “museología” tiene como objetivo “reflexionar sobre los museos de una forma global [...] ya que acoge toda reflexión sobre el museo, la sociedad, su interacción e incluso su gestión y funcionamiento”, por lo que esta disciplina constituye “una especie de filosofía del museo” (Llonch y Santacana, 2011: 11). En la misma línea, Mosco Jaimes define la museología como:

[...] una disciplina que tiene por objeto el análisis de la realidad histórico-social, de los principios y métodos del proceso de adquisición, conservación, investigación, exposición, difusión y divulgación de objetos, el conocimiento y la creación artística, así como de la búsqueda de planteamientos para desarrollar todos los quehaceres de la actividad museal (Mosco Jaimes, 2018: 22).

Desde este plano, la museología se ocupa de los fundamentos y los aspectos teóricos del funcionamiento de los museos dentro de la sociedad, sin olvidar que esa “teoría” se refiere a una *praxis* museística.

La “museografía”, por su parte, se entiende como

[...] la actividad, disciplina o ciencia, según se considere, que tiene como objeto principal las exposiciones, su diseño y ejecución, así como la adecuación e intervención de espacios patrimoniales con la finalidad de facilitar su presentación y comprensión (Llonch y Santacana, 2011: 11).

La definición propuesta por los autores delimita claramente su objeto de estudio, pero, además, nos da una idea acerca de cómo debemos concebirlo. Como vemos, el área de intervención de este campo pone el foco en los “espacios”, evitando el límite de la “sala” como ámbito expositivo, dado que su órbita puede ampliarse “no solo a edificios o conjuntos patrimoniales como tales, sino incluso a ciudades o grandes espacios naturales” (Llonch y Santacana, 2011: 11). Esto último, permite entender la amplitud contextual con la que debe concebirse la exposición y su diseño en nuestro estudio, dado que no sólo haremos referencia a ellos en las salas como espacios cerrados, sino también es espacios al aire libre y de grandes dimensiones como los que pertenecen al Parque Temático “Valle de los Gigantes” y el Bosque Petrificado “José Ormachea”.

Volviendo a la cuestión disciplinar, Mosco Jaimes refuerza esta idea de la museografía como campo de estudio, más que como mera “actividad”. Al respecto dirá que ella:

[...] conjuga diversos conocimientos y áreas relacionadas con la creación, uso e intervención de espacios, la aplicación del diseño y la

tecnología para exponer colecciones, el conocimiento y las artes, en un espacio museal (Mosco Jaimes, 2018: 22).

Por tanto, esta disciplina no aborda aspectos meramente técnicos, sino que incluye toda una trama teórica que fundamentan ciertas acciones en torno a la exposición y su diseño que, inevitablemente, se cruza con el área de incumbencia de la museología. De hecho, los formatos de programas públicos y educativos no son necesariamente un tema de incumbencia de la museografía, pero debe considerarla en su planificación. Podría decirse que las actividades propuestas a través de los programas se encuentran dentro del campo de la museología, pero su diseño y ejecución va más allá de sus límites. Es por ello que estas disciplinas “[...] presentan fronteras muy difusas, porque es evidente que el cómo depende siempre del qué” (Llonch y Santacana, 2011: 12). Este hecho no debe hacernos creer que no es posible distinguirlos. Por el contrario, sus áreas de competencia se encuentran bien demarcadas, aunque poseen una fuerte interrelación e interdependencia.

Con todo, la evidente colaboración entre la museografía y la museología en el diseño de exposiciones y la planificación de programas pone de relieve el carácter pluridisciplinar de la *praxis* museística y, por ende, del asunto de estudio. Pero estas disciplinas no sólo mantienen un vínculo estrecho entre ellas, sino con todo un entramado teórico conceptual que escapa a sus límites. En nuestro caso, referirnos a los diseños expositivos y a los formatos de programas públicos y educativos, como entidades de los museos que son susceptibles de ser interpretadas como representaciones de enseñanza y aprendizaje, implica atravesar campos disciplinares muy diversos. Desde la semiótica, en relación a la comunicación que establecen las exposiciones; a la psicología cognitiva, asociada a las adecuaciones de los formatos en que se presentan las actividades de los museos dirigidas a los públicos; pasando por la pedagogía, para identificar los modelos a partir de los cuales se interpreta el objeto de estudio; este abordaje involucra necesariamente un análisis multidisciplinar.

2.1.2. El “museo” como espacio de presentación del patrimonio: entre su naturaleza heterogénea y su finalidad educativa

Para comprender la inclusión en la categoría de “museo” al Museo Rural Colhue Huapi, el Museo Regional Desiderio Torres, el Parque Temático “Valle de los Gigantes”, la Sala Histórica “Bravo 25” del Regimiento de Infantería Mecanizado 25 y el Bosque Petrificado “José Ormachea”, necesitamos arribar a una definición que identifique elementos comunes entre ellos y permita, al mismo tiempo, comprenderlos como contextos educativos. Para ello, recurriremos a una serie de definiciones propuestas por el organismo de referencia de estas instituciones: el *International Council of Museum (ICOM)*.

La primera definición elaborada por el *ICOM* para museo pertenece a 1946. En ella se expresa que los museos son:

[...] todas las colecciones abiertas al público, de material artístico, técnico, científico, histórico o arqueológico, incluidos los zoológicos y jardines botánicos, pero excluyendo las bibliotecas, excepto en la medida en que mantengan salas de exposición permanentes (www.icom.museum).

Si bien esta acepción se refiere al contenido, no dice mucho acerca de su función, salvo la de exponer. Por este motivo se excluye a las bibliotecas —aunque también podría excluir a los archivos, teniendo en cuenta este criterio—, dado que son espacios abiertos al público y poseen colecciones, pero no las exponen. Esta es pues la primera característica sobre la que nos apoyaremos para incluir las instituciones mencionadas en la tipología de museos.

Sin embargo, la definición vigente, establecida según los Estatutos del *ICOM* aprobados por la 22ª Asamblea General en Viena el 24 de agosto de 2007, resulta más completa:

Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo (www.icom.museum).

Esta concepción de “museo” —aunque desde 2017 es revisada por el Comité Permanente sobre la Definición, Perspectivas y Potencialidades del Museo (MDPP)— hace referencia a una serie de funciones más, entre las que se encuentra la de educar. Sin embargo, podría decirse que se trata de una función que, si bien no se expresa de manera concreta en la definición de 1946, estuvo siempre implícita en los museos, dado el carácter expositivo de los objetos que posee. En este sentido, Alderoqui sostiene que:

En el mundo de los museos, las exposiciones son una invención reciente. Del siglo XV al siglo XIX, los museos estaban concebidos como depósitos o reservas abiertos. Con las exposiciones se afirma una voluntad de difusión de valores sociales, artísticos y científicos a una parte ampliada de la población. Las exposiciones reivindican una función pedagógica [...] (Alderoqui, 2005: 120).

Esto se debe a que el “binomio museo – educación estuvo siempre presente en los comienzos de los sistemas educativos europeos en los siglos XIX y XX” (Alderoqui, 2005: 118) como parte de la estructura de los Estados, cuya misión fue la de instruir/doctrinar a la población. Ese modelo fue luego adoptado en todo el mundo, más allá de sus variantes contextuales.

Si revisamos la literatura disponible y los autores que han intentado definir al museo, veremos que la mayoría hace alusión a algún aspecto asociado a su función educativa. En *Conceptos claves de museología* de Desvallées y François Mairesse (2010), además de la definición del ICOM a la que ya nos referimos, se citan una serie de autores que definen al “museo” desde esta perspectiva. Gregórova (1980) se refiere al “uso científico, cultural y educativo de objetos inanimados, materiales, muebles”; Van Mesch (1992) sostiene que se trata de “una institución museal permanente que preserva colecciones de ‘documentos corpóreos’ y produce conocimiento a través de ellos”; Schärer (2007) lo asocia a la importancia de los “comunicados en tanto signos, a fin de interpretar hechos ausentes” (como se citó en Desvallées y Mairesse, 2010). Como vemos, la educación en los museos, más que una función, constituye uno de sus fundamentos. Se puede decir entonces que —por lo menos desde esta perspectiva— un museo puede ser considerado como tal si cumple con la doble función de exponer y educar, aunque, como vimos, la primera incorpore ya por su naturaleza a la segunda. Esto no quiere decir que las demás funciones del museo —que la definición de 2007 les adjudica a estas instituciones— sean irrelevantes. De hecho, adquirir, conservar, investigar y comunicar son actividades propias de estas instituciones, de la misma manera que lo son la finalidad de estudio y recreo. A decir verdad, las instituciones museísticas de Sarmiento, a las que pertenecen las exposiciones y los programas que estudiaremos, cumplen con la mayoría de ellas —aunque la “investigación” en algunos de ellos haya quedado postergada—. Sin embargo, como señaláramos al principio de este capítulo, nuestro asunto de estudio nos obliga a restringir el abordaje de los museos como espacios educativos, motivo por el cual destacamos esta función sobre cualquier otra. A pesar de sus grandes diferencias, los museos de Sarmiento cumplen con los requisitos antes mencionados; es decir, poseen una exposición que pretende comunicar un contenido a un público con el objetivo de generar algún tipo de conocimiento sobre su colección o en torno a algún tema de su incumbencia.

En ocasiones, utilizamos la denominación de “espacio musealizado” para referirnos indistintamente a museos o a sitios que, aunque no poseen el carácter jurídico, funcionan como tales dada la existencia en ellos de exposiciones permanentes abiertas al público con un fin educativo o comunicativo vinculado a conocimientos de algún tipo. Desde este enfoque, también nos referiremos a los museos como “espacios de exposición” o “espacios de presentación del patrimonio”, aunque estas denominaciones no los defina integralmente. Esto es porque hablar de “museos”, como podemos apreciar según sus funciones, implica remitirnos una gran variedad de dimensiones que resultan harto complejas. Sin embargo, el enfoque investigativo que proponemos sobre los ellos —según indicamos— nos permite acotar el asunto desde una dimensión específica. Con todo, estas denominaciones a las que hacemos referencia resultan apropiadas para contextualizar el tratamiento de las exposiciones y los programas.

Ahora bien, lo más sencillo de establecer aquí es que tanto el Museo Regional Desiderio Torres, el Museo Rural Colhue Huapi y la Sala Histórica “Bravo 25” son,

efectivamente, museos. Los dos primeros asumen su carácter, por lo menos de manera nominal, mientras que el segundo es reconocido como museo tanto por la institución que le dio origen como por la comunidad en la que se encuentra inmerso. Todos cumplen la función de exponer colecciones de algún tipo con el claro fin de comunicar, dar a conocer o generar algún tipo de conocimiento al público visitante que concurre a ellos.

El problema parece surgir cuando se trata de establecer las funciones del Parque Temático “Valle de los Gigantes” —desde ahora “Parque”— y al Bosque Petrificado “José Ormachea” —desde ahora “Bosque”—. De hecho, los propios gestores de su patrimonio y la comunidad de Sarmiento los reconocen como espacios para el entretenimiento y el aprendizaje, pero no los identifican como “museos”. Esto tiene que ver en parte con la mirada clásica de los museos como edificios con espacios cerrados que conservan objetos de algún tipo para ser vistos por algún público. El resultado de ello es que ambos espacios han quedado más fuertemente asociados al área de prestación de servicios turísticos, que a los contextos de patrimonio y educación. Paradójicamente, el Parque y el Bosque son los únicos dos espacios expositivos que cumplen de hecho con todos los fines propuestos en la definición de museo vigente del *ICOM*: “educación, estudio y recreo”.

A diferencia de los otros ámbitos de presentación del patrimonio, las exposiciones del Parque y del Bosque no están organizadas en sala propiamente dicha, sino al aire libre. En el Bosque, salvo por la colección de restos animales, vegetales y minerales ubicados en su Sala de interpretación, la exposición se realiza *in situ* en el contexto de un Área Natural Protegida (ANP) a lo largo de un sendero de 1,78 kilómetros. El Parque, por su parte, despliega su colección de reconstrucciones de especímenes de dinosaurios en un predio de alrededor de 10.000 m² en pleno centro de la ciudad. Como vemos, no debemos hablar de “sala” en estos contextos, sino de “espacio museográfico”, en donde se “[...] reconoce la puesta en escena de conceptos a través de la realización de determinadas actividades físicas, emocionales, intelectuales y estéticas por parte del visitante” (Zavala, 2013: 18). Así, desde esta perspectiva, el Bosque y Parque deben ser comprendidos como museos al aire libre, pero museos al fin.

Por otro lado, ambos contextos están íntimamente asociados a la investigación científica. El proyecto original del Parque incluía la construcción de un museo³⁰ y laboratorio paleontológico dentro del predio, emplazado en uno de los galpones de la antigua estación ferroviaria de Sarmiento. Si bien no logró culminarse este último —aunque hasta la fecha continúa su construcción—, el trabajo realizado en el Parque integró un equipo de investigadores. Tanto la elaboración del diseño expositivo como la construcción de las reconstrucciones de dinosaurios fueron el resultado de la colaboración

³⁰ Alejandro Mouzet (Cp., 22/6/2021) hace referencia a un “museo” como un espacio cerrado con salas y reconstrucciones de huesos de especímenes de dinosaurios, más allá de que el espacio abierto del Parque que también constituye, por lo menos para nosotros, un museo.

de expertos del Laboratorio de Paleontología de Vertebrados de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), entre los que se encontraban el Dr. Gabriel Casal, en geología, el Dr. Rubén Martínez, en paleontología y el técnico Marcelo Luna. Luego de inaugurado el Parque, la intervención de estos investigadores fue más activa a través de la gestión e implementación de diversos proyectos, como el de la creación del primer “Club de Ciencias”, cuya función era la de integrar a las escuelas de nivel medio de Sarmiento con el objetivo de introducir a los estudiantes en el “[...] el estudio y limpieza de materiales fósiles” (*El Patagónico*, 4/12/2008), además de otros saberes propios de la paleontología y la geología. Este tipo de emprendimientos fue el resultado, no sólo de la realización de actividades de extensión a la que están sujetos los docentes de la UNPSJB, sino de la firma y renovación permanente de convenios de cooperación entre la Municipalidad de Sarmiento y la Universidad, con la clara intención de dotar al Parque y al futuro museo y laboratorio paleontológico de una finalidad investigativa, además de la turística recreativa aludida con anterioridad.

Asimismo, el Bosque también ha desarrollado —y continúa haciéndolo— trabajos de investigación *in situ*. A este respecto, Damián Guerreiro, técnico en manejo de áreas naturales protegidas y actual guardafauna del sitio en cuestión, señala que uno de los trabajos de investigación es el “Diseño e implementación de trabajos de campo que llevan a cabo el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Centro Nacional Patagónico (CENPAT) en distintas Áreas [...]” (Guerreiro, Cp., 19/07/2021). Pero particularmente en el Bosque:

[...] se realiza la puesta en común y el trabajo en conjunto con el personal de guardafauna, el estudio de cinco sitios arqueológicos que hay dentro del Área, que datan de entre 2000 a 5000 años de antigüedad. Eso lo lleva a cabo el CENPAT [...]. A su vez el personal de guardafauna siempre, más allá de que es un Área Natural Protegida, [...] está para cuidar los bienes y el espacio de conservación no solamente para el turismo, sino también para que se puedan llevar a cabo los estudios científicos [...] (Guerreiro, Cp., 19/07/2021).

Esto implica una ardua tarea de estudio *in situ* de carácter interinstitucional y pluridisciplinar, lo que corrobora la finalidad investigativa de las ANP, en general, y el Bosque Petrificado “José Ormachea”, en particular.

En síntesis, podemos concluir que tanto las instituciones tradicionalmente reconocidas en el contexto de Sarmiento por su propia comunidad como espacios musealizados, como los demás ámbitos de presentación del patrimonio, cuyo diseño expositivo y programas públicos y educativos se concretan dentro del ANP del Bosque y en el Parque Temático, se incluyen en la categoría de “museo” para nuestro estudio. No sólo porque todos cumplen con el carácter expositivo y, necesariamente, educativo de su

acervo, sino porque el resto de sus funciones y misión, en gran medida, responde con la definición del *ICOM* analizada aquí.

Lo que resta, es adentrarnos en los campos disciplinares que permiten completar la trama teórica de nuestro asunto. Como se verá, este apartado dará cuenta de algunas categorías que le dan carácter de “espacio educativo” a los museos y, por ende, facilitan la interpretación de representaciones de enseñanza y aprendizaje en el objeto investigado.

2.1.3. Educación en museos y museografía didáctica como disciplinas para la comprensión del concepto de “representación” de enseñanza y aprendizaje

La educación en museos puede definirse como una disciplina, pero también como un área especializada de prácticas en el que confluyen diferentes campos científicos. Según esta última acepción, la educación en museos podría entenderse como “[...] la deliberada interpretación de los objetos del museo para fines pedagógicos” (Hein, 2006, 1). Su consolidación como tal no se consumará hasta entrados los años sesenta, cuando la educación no formal sea reconocida como un pilar relevante en los procesos de aprendizaje de los individuos. De a poco, las estrategias y métodos de los museos — aunque la educación no formal no se reduce a ellos— fueron diferenciándose de los de la educación formal, construyendo un campo particular de estudio en el proceso de desarrollo de prácticas propias.

Los pioneros de la educación en museos fueron los educadores estadounidenses a principios del siglo XX. Le siguieron Canadá y demás países francoparlantes, para instalarse finalmente en los países de habla hispana y el resto del mundo. En Latinoamérica, la educación en museos tomó un matiz particular. Ella se vincula fuertemente con la llamada “museología social”, concepto surgido en el contexto de la 31ª Asamblea General del *ICOM* en 2016. Sus principios se han venido instalando y han funcionado en paralelo a las más contemporáneas emergencias sociales de la región. Según Rubiales, los lineamientos de la museología social “[...] invitan a los públicos como co-autores y conciben al museo como un agente de cambio social” (<https://www.ricardorubiales.com>). Desde esta perspectiva, la museología social está ligada a las ideas que privilegian las necesidades de los públicos y las comunidades en las que se encuentran inmersos, tomando así un matiz más de carácter ideológico político.

Si bien el concepto de “educación en museos” es relativamente nuevo, la práctica educativa en estas instituciones existe desde el siglo XIX, e incluso de finales del siglo XVIII con el surgimiento de los primeros museos abiertos al público como el Louvre en 1793. La literatura actual sobre educación en museos, nacida a partir de las perspectivas epistemológicas de la nueva museología y a la museología crítica, propugna la idea de que los museos deben “diseñar un proyecto educativo integral, que haga posible convertir el propio museo en un escenario innovador de aprendizaje creativo y significativo” (Orozco, 2005: 38). En realidad, este señalamiento no justifica la necesidad de que el

museo “dote de un sentido educativo” su comunicación con los públicos —puesto que lo ha hecho de una forma u otra—, sino que este “sentido” sea distinto al que le otorgaban a la pedagogía los museos de las primeras generaciones.³¹ Por tanto, la propuesta que hace el autor está asociada a las implicancias de lo que educar significa para los museos —o debería significar— en la actualidad. Así, mientras los museos de finales del siglo XIX y entrados el siglo XX —aunque muchos hoy persisten con este esquema— se encuentran en la línea de la relación acervo - conocimiento - discurso - público, los más actuales siguen la relación públicos - conocimiento - acervo - discurso. Básicamente, estas diferencias relacionales son las que explican las perspectivas de cada museo en relación a la centralidad que ponen, en el acervo o en los públicos, de sus políticas comunicativas y, consecuentemente, dejan entrever la existencia de diferentes representaciones de enseñanza y aprendizaje.

El *Report from the American Association of Museums (AAM)* de 1992, nos permite esclarecer un poco más esta relación entre la educación en museos y las representaciones de enseñanza y aprendizaje. Según este reporte, los museos deben reconocer que su dimensión pública los obliga a prestar un servicio educativo, “[...] término que en su sentido más amplio incluye la exploración, el estudio, la observación, el pensamiento crítico, la contemplación y el diálogo”³² (*American Association of Museums*, 1992: 9). La aproximación al concepto de educación en los contextos museales que hace la AAM nos remite a las funciones que definimos en los museos (2.1.1.), lo que refuerza su carácter pedagógico. El reporte continúa diciendo que: “Los museos ocupan un lugar vital en un amplio sistema educativo que incluye instituciones formales como universidades, escuelas e institutos de formación profesional y agentes informales de socialización como la familia, el lugar de trabajo y la comunidad” (*AAM*, 1992: 10). Así, pues, se puede inferir a partir de lo dicho que si los museos han sido y son parte del sistema educativo —como en la historia de todo contexto pedagógico—, sus prácticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje debieron estar atravesadas por una enorme diversidad de corrientes de pensamiento y perspectivas disciplinares. Esto quiere decir que la educación en museos no es un área de prácticas heterogéneo, no solo en términos históricos, sino también contextuales. Por esto, debemos reconocer que la educación en museos también constituye un campo de estudio que permite identificar formas o maneras de entender la práctica educativa patrimonial basadas en un amplio universo de teorías. Ellas

[...] tienen en cuenta qué tipos de cambios tienen lugar en la mente, el cerebro y el cuerpo de los alumnos. Estas teorías a menudo se centran en el papel relativo del alumno individual en comparación con las personas

³¹ Orozco se refiere a los museos interactivos como los de “cuarta generación”. Por su parte, Asensio y Pol (2002) recurren al concepto de “fases” para identificar los cambios sufridos por estas instituciones en relación a sus perspectivas epistemológicas y sus concepciones sobre los públicos.

³² *They must recognize that the public dimension of museums leads them to perform the public service of education—a term that in its broadest sense includes exploration, study, observation, critical thinking, contemplation, and dialogue* (Traducido por el autor)

involucradas en el entorno de aprendizaje: ¿el aprendizaje es un proceso activo o pasivo? (Hohenstein y Moussouri, 2018: 20)³³

La pregunta de Hohenstein y Moussouri constituye una respuesta para nosotros, porque pone de relieve el hecho de que, en la práctica educativa de museos, conviven concepciones sobre el conocimiento tan diversas como diversas son las teorías que las explican.

Por su parte, la museografía didáctica, entendida como área multidisciplinar orientada a la *praxis* en los espacios de presentación del patrimonio, se encuentra fuertemente vinculada a perspectivas que responden a corrientes museísticas más emergentes. A diferencia de la educación en museos, que constituye un área más global,

La museografía didáctica la concebimos como un espacio tecnológico relacional, donde inciden las aportaciones y saberes de diversas ciencias y disciplinas tecnológicas, que tiene sentido en tanto se incide en la acción o en la creación del artefacto o producto museográfico (Santacana y Llonch, 2011: 12).

En este sentido, esta área de conocimiento y *praxis* se ocupa de los aspectos netamente expositivos que se sustentan en principios didácticos. Este hecho distintivo la separa de la museografía “clásica”, dado que en ella los aspectos didácticos están desvinculados del montaje de las exposiciones. Asimismo, la museografía didáctica se apoya sobre ciertos pilares que permiten vincularla con algunas representaciones de enseñanza y aprendizaje, pero no con todas ellas. Así, la centralidad que pone en el visitante, los niveles de complejización para el abordaje de contenidos, su la planificación de carácter holístico y el diálogo basado en el interrogante, dan cuenta de una concepción particular de la exposición y de su función educativa. A diferencia de otras propuestas, la didáctica aplicada a la museografía busca algo más que informar; la didáctica se aplica para que el visitante dialogue, se haga preguntas, hipotetice e interprete. La comunicación informativa requiere de propuestas didácticas menos participativas para los públicos.

Como vemos, la educación en museos, como área general de estudio y de acción vinculada al carácter educativo de todo espacio musealizado, y la museografía didáctica, como campo de aplicación de conocimiento en la ideación y ejecución de exposiciones, dan cuenta de la existencia de diferentes formas de entender la comunicación museística, el conocimiento y la relación de los públicos con el acervo. Estas diferentes “formas” constituyen lo que denominamos “representaciones de enseñanza y aprendizaje”. Ellas están presentes en cada propuesta, sean o no conscientes de ello los museos y su personal. Sin embargo, no debe creerse que estas representaciones son exclusivas de los contextos

³³ *Theories of learning take into consideration what types of changes take place in the minds, brains and bodies of the learners. These theories often focus on the relative role of the individual learner as compared with the people involved in the learning environment: Is learning something that is an active or a passive process?* (traducido por el autor)

no formales de educación, sino de cualquiera ámbito, grupo o persona que produzca y difunda conocimiento. Asimismo, los públicos tienen también sus propias representaciones y se comportan frente a la enseñanza de diferente manera, consolidando con ello distintos aprendizajes. En definitiva, las representaciones de enseñanza y aprendizaje son las ideas que los sujetos poseen acerca de los caminos que llevan al saber y de qué estrategias o acciones intervienen en ellos.

Podemos afirmar, entonces, que todos los museos de Sarmiento pueden identificarse con distintas representaciones de enseñanza y aprendizaje. Sin bien todos ellos son atravesados por la educación en museos, en tanto ellos exponen y comunican contenido asociado a un patrimonio, cada uno pondrán en juego las estrategias y saberes de distinta naturaleza. Todo dependerá de la perspectiva con la que los museos establezcan la relación sujeto – conocimiento, que luego se plasmará en sus exposiciones y programas. A partir de ellos, es que podemos interpretar representaciones de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Diseños expositivos y formatos de programas públicos y educativos

Interpretar las exposiciones y los programas públicos y educativos, desde el enfoque de sus diseños y formatos respectivamente, implicará primero su conceptualización y delimitación como asunto de estudio, desde las categorías de análisis de los campos teóricos abordados (2.1.).

A pesar de que las exposiciones y los programas públicos y educativos poseen en la práctica dinámicas diferentes por su naturaleza, conforman una unidad de sentido. Es decir que, si bien la exposición está condicionada por un modelo de diseño dentro de un contexto espacial, por un lado, y los programas se determinan a partir de la planificación de actividades propuestas a los públicos, por otro, existe un condicionamiento recíproco en la comunicación de contenidos. En definitiva, la exposición es la “materia prima” a partir de la cual se diseñan programas y éstos no son otra cosa que “mediadores” de la exposición que buscan hacer accesible al público su contenido. Por ello, no es posible pensar en una exposición sin programas o programas que no respondan a una exposición, más allá de que el diseño y planificación en muchos casos se piensen de manera unitaria³⁴.

Lo que sigue a continuación nos permitirá comprender los conceptos de “exposición” y “programa”, junto con los modelos de “diseño” y los tipos de “formato” implicados, respectivamente, además de los elementos que los constituyen respectivamente.

³⁴ A diferencia de lo que propone la museografía didáctica, el diseño de las exposiciones de los museos de Sarmiento fueron propuestos con anterioridad a la planificación de sus programas públicos y educativos.

2.2.1. Las exposiciones y sus modelos de diseño

Muchos son los autores que han definido el concepto de “exposición” y hacen referencia a la cuestión sobre los “diseños expositivos”. Más allá de algunas diferencias sobre el alcance del concepto de exposición en los diferentes contextos lingüísticos, las definiciones giran en torno a la existencia de un espacio en el que, a través de algún tipo de mediación, se comunica algún contenido en torno a un conjunto patrimonial.

Ellis Burcaw definió en 1975 la “exposición” distinguiéndola del concepto de “exhibición”. Para el autor, mientras que ésta “muestra” los objetos en función del interés del espectador, aquella “es la presentación de ideas con la intención de educar al espectador”³⁵ (Burcaw, 1997: 15). En España, por ejemplo, hablar de “exhibición” implica referirse sólo a algo que incluya movimiento, como un espectáculo de danza o una obra de teatro. Por este motivo, para evitar equívocos, nos referiremos a la “exposición” —no a la “exhibición”— como entidad a analizar en este apartado.

En *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*, una interesante obra de Alonso Fernández e Isabel García Fernández (2010) que contribuyó en su momento a la teoría y *praxis* de las exposiciones en museos de habla hispana, se define el diseño de una exposición como “la actividad de delinear, planificar, producir, instalar y montar una comunicación expositiva a través de los objetos de la cultura material” (Fernández y García Fernández, 2010: 227). Pero el “diseño” es mucho más que eso. El equipo de profesionales que contribuyen a la realización de las exposiciones debe considerarlas como “elementos esenciales” puesto que “lo que condiciona los resultados positivos es la capacidad y la habilidad del diseñador para guiar y atraer la atención del público [...] para que así pueda recibir mejor el mensaje” (Fernández y García Fernández, 2010: 11). Evidentemente, la comunicabilidad del contenido de la exposición dependerá de la capacidad mediadora de su diseño.

Asimismo, Annelise Bothner-By define la exposición en términos de “escenografía”

[...] entendiendo que la escenografía trata de transmitir un mensaje a través de medios espaciales. Por medios espaciales, por ejemplo, me refiero a luz, volumen, estructura, proporción, densidad, materialidad, color, sonido. A través de medios espaciales, el diseñador de exposiciones intenta crear espacios que transmitan narrativas y emociones. La difusión espacial de mensajes no significa lo mismo que ilustrar el mensaje, sino que los instrumentos narrativos facilitan las experiencias espaciales que están en diálogo con el mensaje de la exposición³⁶ (Bothner-By, 2015: 9).

³⁵ “It is the presentation of ideas with the intent of educating the viewer” (traducido por el autor)

³⁶ *Utstillingsdesign kan betegnes som scenografi, med forståelsen av at scenografi handler om å formidle et budskap gjennom romlige virkemidler. Med romlige virkemidler mener jeg for eksempel lys, volum,*

Para la autora, el diseño de la exposición va más allá de lo que puede ser captado visualmente por el visitante. Se trata de una “atmósfera” que media entre éste y el “mensaje de la exposición” y que, al mismo tiempo, lo contextualiza facilitando la experiencia de la comunicación.

Con lo dicho hasta aquí, podemos identificar algunos elementos constitutivos de la exposición en el museo. En primer término, la exposición tiene lugar en un espacio, sea este físico o virtual, al que regularmente se denomina “sala” —salvo en los casos de exposiciones en espacios abiertos—. Además, este espacio es contenedor de los objetos, materiales, acervo o patrimonio de algún tipo, a la vez que constituye el contexto ambiental de los visitantes mientras se encuentren en él. Asimismo, la exposición tiene como finalidad comunicar algo sobre el contenido del acervo que alberga en torno un criterio o “clave expositiva” (Asensio y Pol, 2002), utilizando recursos de algún tipo que medien esa comunicación. Estos mediadores, a los que denominaremos “dispositivos de mediación expositiva” —que abordaremos en el próximo apartado—, se disponen dentro del espacios de exposición en torno a “unidades expositivas” (Asensio y Pol, 2002), en las que se encuentra organizada espacialmente y estructuralmente la exposición. Ellas son espacios expositivos dentro del área total de la exposición —vitrinas, módulos, etc.—. Asimismo, la comunicación con el público es predominantemente visual, por lo que, en algunos casos, dependiendo del nivel de accesibilidad de la exposición, se recurrirá a dispositivos de mediación expositiva que faciliten, además de ésta, otras formas de comunicación que apelen a diversos sentidos —oído, tacto, olor y sabor—. A estas formas de comunicación sensorial, se le suma la comunicación verbal que, dependiendo de las propuestas comunicativas de los enunciados que contienen, permitirán una mayor o menor variabilidad de narrativas en torno al discurso expositivo, a la vez que se desarrollarán formas de interacción distintas entre los visitantes y la exposición. Finalmente, la exposición está orientada hacia algún tipo o nivel de aprendizaje; es decir, posee una finalidad educativa, sea consciente o no de ello los responsables del museo y el equipo de curaduría y diseño de la exposición.

Ahora bien, a pesar de que la finalidad última de toda exposición es comunicar algo en miras a generar algún tipo de aprendizaje, no significa que se seguirán criterios comunicativos similares en todas las exposiciones, más aún si las concepciones sobre el conocimiento son distintas de un museo a otro o de un museólogo a otro. De hecho, según sea el tipo de acciones que interpelan a los públicos podremos hablar de exposiciones cuyo diseño responde a un modelo contemplativo o un modelo participativo. Sin embargo, debemos aclarar que no siempre encontraremos en campo una totalidad de elementos constitutivos en cada exposición que la identifiquen con tipologías “puras”. De

struktur, proporsjon, tetthet, materialitet, farge, lyd. Gjennom romlige virkemidler forsøker utstillingsdesigneren å skape rom som formidler fortellinger og følelser. Romlig formidling av budskap betyr ikke det samme som at budskapet illustreres, men at de fortellende virkemidlene tilrettelegger for romlige opplevelser som står i dialog med utstillingens budskap (traducido por el autor).

hecho, es posible hallar una totalidad de indicadores que hagan que una exposición pueda identificarse netamente con un modelo contemplativo, pero la existencia de elementos museográficos que den cuenta de la interpelación al visitante de acciones comunicativas de tipo participativa, genera que toda la exposición se reconozca como tal, más allá de que contenga dispositivos y recursos museográficos que interpelen a la contemplación. Es por ello que sería más sensato no hacer referencia a exposiciones predominantemente contemplativas o participativas —según sea el caso—, entendiendo que ellas no pueden ser en parte de una forma o de otra, sino que lo son en sentido integral. Volveremos sobre esto en el capítulo 3 cuando delimitemos el objeto de estudio recurriendo a la matriz de datos de Samaja (2004).

Las exposiciones “contemplativas” incluyen tanto a las llamadas “tradicionales” como a las orientadas al “gran público”. Los tipos de exposiciones a las que nos referimos, según Asensio y Pol (2002) hacen su aparición en distintos momentos de la historia de los museos modernos, a pesar de que algunos rasgos de esas tipologías se conservan en los museos actuales. Este modelo de exposiciones está asociado a los museos cuyos rasgos guardan correspondencia con los denominados de la “primera fase” y de la “segunda fase”³⁷. Así pues, a pesar de sus notables diferencias, el factor común entre estos museos, y los tipos de exposiciones que proponen, son las acciones que promueven en el público, principalmente en relación a las narrativas que se construyen a partir del contenido de la exposición.

Según Asensio y Pol, en los museos de la primera fase “[...] la exposición se concebía como algo estático, donde primaban los objetivos de conservación y el estudio de los especialistas” (Asensio y Pol, 2002: 97). Estos se destacaban por su carácter descriptivo, taxonómico y enciclopedista. De hecho, se trata de exposiciones que creen “tener entidad al margen del público, cree existir sin público” (Asensio y Pol, 2002: 102). De allí la posición externa del visitante frente a una exposición que no cuenta con él para materializarse. Esto significa que el contenido de la exposición no busca ser “comprendido”, en el sentido de que exista para el visitante una “interactividad realmente efectiva entre sus esquemas mentales y el mensaje expositivo” (Asensio y Pol, 2002: 101), sino que más bien busca informar.

Desde esta perspectiva, los museos de la “segunda fase” no se distinguen de los museos de la “primera fase” dado que sus exposiciones ponen:

[...] el acento en el individuo, pero considerándolo como componente de una sociedad; se insiste en la difusión y en la comunicación, pero se hace en un plano exclusivamente cuantitativo, lo que supone en muchas ocasiones

³⁷ Asensio propone esta clasificación a partir de las consideraciones que hace Díaz Balerdi (1994) sobre los aspectos que establecen la calidad de un museo. Desde esta perspectiva, la “primera fase” estaría marcada por la relevancia de sus colecciones. Se trata de museos cuyo enfoque de propósitos está puesto en el acervo. Por otro lado, la “segunda fase” corresponde a los museos cuyo enfoque de propósitos está puesto en el consumo, por lo que su éxito dependerá de la cantidad de visitantes que reciba (Asensio y Pol, 2002).

sacrificar algunos de los objetivos y principios mismos del museo [...] rozando peligrosamente con el espectáculo [...] (Asensio y Pol, 2002: 141-142).

En esta misma línea, Nina Simon sostiene que en estas exposiciones:

[...] la institución proporciona contenido para que los visitantes lo consuman. Los diseñadores se enfocan en hacer que el contenido sea consistente y de alta calidad, de modo que cada visitante, independientemente de sus antecedentes o intereses, reciba una buena experiencia confiable (Simon, 2010: s/p).

Si bien es cierto que una exposición de este tipo posee rasgos que la diferencian de las exposiciones de la “primera fase”, no hay garantías de que, por hacerla abierta a un público masivo, responda a otra cosa que a un modelo contemplativo. Por lo dicho, es su aspecto comunicativo lo que permite identificar las propiedades comunes que las hacen responder a este modelo, cuyas características están presentes en algunos de los casos estudiados en Sarmiento.

Así, unas exposiciones se encuentran centradas en el objeto, están destinadas al visitante experto, por lo que la existencia de mediadores expositivos es escasa. El ojo conocedor no requiere de mediación porque conoce y comprende. La exposición se concibe como un espacio de investigación y de información, en el que las restricciones están marcadas principalmente por la accesibilidad temática y cognitiva. Por ello, el diseño descriptivo y taxonómico es más que suficiente para mediar entre el visitante y el contenido de la exposición.

Por otro lado, el modelo de exposición centrado en el público en tanto consumidor, utiliza mayor cantidad y calidad de mediadores. El objetivo consiste en divulgar conocimiento a partir de un lenguaje sencillo y más accesible al público general. Como explican Asensio y Pol: “De poner en marcha estrategias comunicativas basadas en el uso de conocimiento experto, se ha pasado a proponer una adecuación y una mediación entre el mensaje y los receptores generalmente novatos en dicho dominio específico” (2002: 85). Pero esta “mediación” está pensada para un público general cuyas características y experiencias, paradójicamente, son distintas. En este sentido, si lo comparamos con la exposición centradas en el objeto, el mensaje expositivo resulta accesible a un mayor número de visitantes, pero sigue siendo un mensaje único que coloca al público en un rol de receptor contemplativo. Éste último es el rasgo común que posibilita su identificación con el modelo contemplativo que describimos. El mensaje, cuya función es la de informar sobre un contenido a un sujeto o grupo de sujetos, se construye para un tipo de visitante modelo. Así, la exposición promueve la acumulación informativa del mensaje expositivo, más allá de que la finalidad esté puesta en el contenido del objeto por la relevancia del objeto mismo, o porque el contenido sea un producto de consumo.

Con todo, en el modelo contemplativo de exposición el público recibe conocimiento como algo externo a él, que debe ser incorporado de manera memorística. Lo conceptual —el contenido— se prioriza en la comunicación de estas exposiciones. El visitante no participa de lo que se “dice” o “hace” en relación al patrimonio, por lo que su actitud se destaca por la contemplación en términos discursivos, más allá del tipo de mediadores o dispositivos desplegados en la exposición y del lenguaje al que recurran para comunicar. Es por ello que las acciones comunicativas interpeladas en estos modelos de diseño expositivo son únicamente la observación y la recepción de un discurso expositivo construido institucionalmente que redundante, como hemos señalado, en acumulación de información.

Ahora bien, no debemos confundir “contemplación” con “pasividad”. La contemplación del mensaje expositivo no implica inacción, sino todo lo contrario. Por eso no puede decirse que la actitud del visitante en una exposición contemplativa es pasiva. La contemplación no es pasividad, sino una respuesta, una forma de acción —no motora o no verbal inmediata— frente al mensaje expositivo. El visitante asiente, niega, duda, corrobora, pero no está pasivo.

En efecto, el oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc. [...] (Bajtín, 2008: 255).

Lo que no hace, en todo caso, es participar de la construcción discursiva de un relato ya configurado de antemano.

En resumen, en las exposiciones contemplativas los visitantes son tan ajenos a las narrativas en torno al contenido que construyen los museos, como ajenos son éstos al conocimiento con el que los públicos acceden al patrimonio, los discursos que estos poseen y sus experiencias previas, a pesar de que su actitud nunca es pasiva.

Como antagónicos a los modelos contemplativos, los diseños expositivos participativos le otorgan un rol distinto al visitante. Según Nina Simón, estos se definen a partir del carácter que asumen los museos de manera integral. Para la autora estas instituciones son:

[...] un lugar donde los visitantes pueden crear, compartir y conectarse entre sí en torno al contenido. Crear significa que los visitantes aportan sus propias ideas, objetos y expresión creativa a la institución y entre ellos. Compartir significa que las personas discuten, se llevan a casa, remezclan y redistribuyen tanto lo que ven como lo que hacen durante su visita. Conectar significa que los visitantes socializan con otras personas (personal y visitantes) que comparten sus intereses particulares. En torno al

contenido significa que las conversaciones y creaciones de los visitantes se centran en las pruebas, los objetos y las ideas más importantes para la institución en cuestión (Simon, 2010: s/p).

En *The Participatory Museum* (2010), Simon propone dos modelos ilustrativos que sintetizan esta idea y reflejan la interpelación de las acciones comunicativas en una institución tradicional y en una institución participativa. Mientras que la primera promueve como única acción concreta la acumulación informativa del mensaje expositivo que se transmite unidireccionalmente, la otra construye una comunicación dialógica en torno al contenido. La participación, por ende, es el resultado de una dinámica de intercambio entre el museo y el visitante y entre los mismos visitantes, sin que ello implique la negación de la información como recurso ni la contemplación como uno de los elementos que facilitan la interacción. La autora presenta los modelos de la siguiente manera:

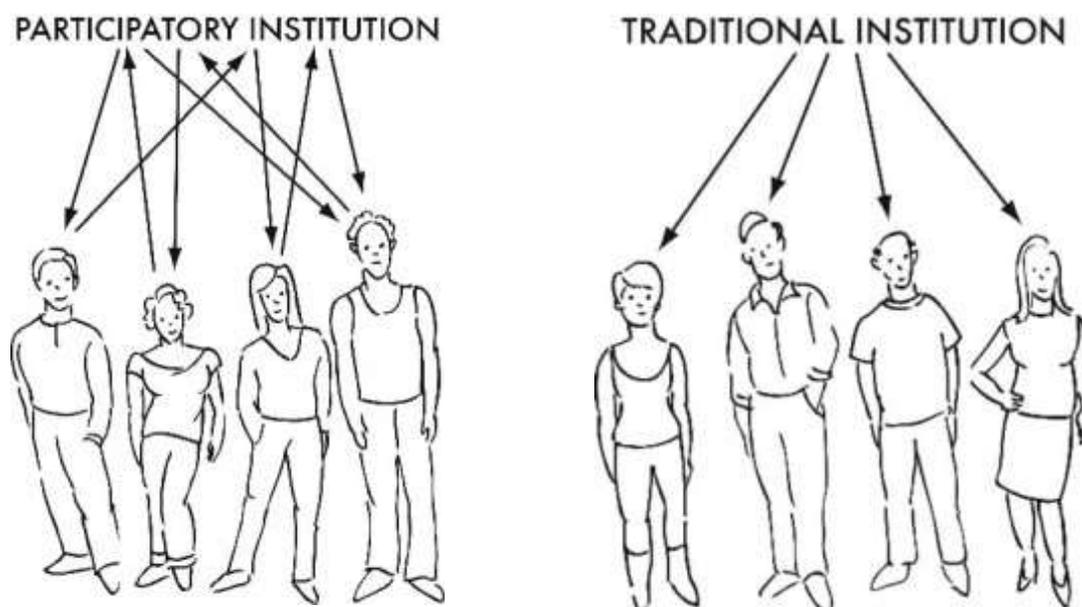


Ilustración 2: Representación de los modelos de Institución participativa e Institución tradicional. Simon, 2010, Cap 1)

Simon destaca la socialización en el tipo de exposiciones participativas, puesto que el intercambio entre los sujetos y la institución es lo que les da sentido. Así, se producen múltiples discursos en tanto cada sujeto trae consigo experiencias y conocimiento en torno al tema, o cada uno tiene su propio parecer en relación al contenido de la exposición.

Sin embargo, el gráfico que modeliza lo que la autora propone en relación a la comunicación en el "*Participatory Institution*" no da cuenta de la interacción entre los

públicos a la que alude. Es por ello que proponemos una imagen alternativa para representar este modelo de comunicación dialógica a la que se refiere Simon:

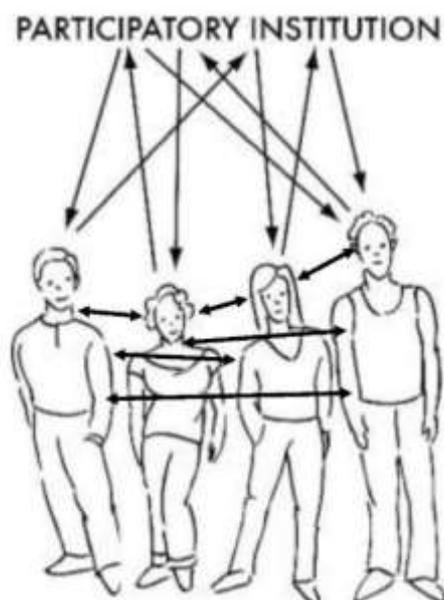


Ilustración 3: Propuesta de reformulación de la representación del modelo de Institución participativa.

Así pues, la comunicación multidireccional no sólo se ve reflejada en el intercambio entre museo y visitante, sino entre los propios visitantes. Ello se corresponde con el principio de que:

En lugar de ofrecer el mismo contenido a todos, una institución participativa recopila y comparte contenido diverso, personalizado y cambiante coproducido con los visitantes. Invita a los visitantes a responder y agregar a los artefactos culturales, la evidencia científica y los registros históricos en exhibición. Muestra las diversas creaciones y opiniones de no expertos. Las personas utilizan la institución como lugar de encuentro para el diálogo en torno al contenido presentado. En lugar de ser “sobre” algo o “para” alguien, las instituciones participativas se crean y gestionan “con” visitantes (Simon, 2010: s/p).

Como vemos, la exposición participativa es el resultado de una construcción colectiva, no solo por el trabajo multidisciplinar que llevan a cabo los profesionales de distintas áreas dentro del museo, sino también por la intervención de los visitantes en la construcción de narrativas. Es por ello que en cada visita la exposición transforma y es transformada.

Cuando se trata de desarrollar experiencias participativas en las que los visitantes crean, comparten y se conectan entre sí en torno al contenido, se aplica el mismo pensamiento de diseño. La principal diferencia entre las técnicas de diseño tradicionales y participativas es la forma en que la información fluye entre las instituciones y los usuarios (Simon, 2010: cap 1, párr 6).

En términos de elementos identificables, las exposiciones participativas se destacan por interpelación al diálogo, por la predominancia del interrogante sobre las narrativas de tipo informativo —que en estos diseños constituirán insumos para el desarrollo de narrativas por parte del público— y por la adecuación permanente de las estrategias de mediación. Por eso

[...] en proyectos participativos, la institución apoya experiencias de contenido multidireccional. La institución sirve como una “plataforma” que conecta a diferentes usuarios que actúan como creadores de contenido, distribuidores, consumidores, críticos y colaboradores (Simon, 2010: cap 1, párr 7).

Según Alderoqui, para diseñar exposiciones participativas “[...] es necesario partir del hecho de que el interés y las necesidades de los visitantes ocupan un lugar central en sus aprendizajes y experiencias museales”. Desde este enfoque, se “ponen en juego la anticipación y negociación entre las narrativas construidas por los visitantes y las construidas por los museos” (Alderoqui, 2011: 59). Las exposiciones participativas se destacan por ser dinámicas y flexibles. Proponen al visitante una experiencia en la que se conjugan la acción, la emoción y la cognición. Lo actitudinal y procedimental ganan terreno sobre lo conceptual —contenido— dentro del proceso de comunicación de la exposición. Este modelo se destaca por interpelar al visitante a que participe de actividades diversas, en función de sus necesidades y experiencia propia, permitiendo una mayor accesibilidad a la heterogeneidad de visitantes y propiciando el intercambio de experiencias entre ellos. El visitante es cocreador de la exposición y de lo que sucede en ella. Se trata, pues, de una acción de diálogo y de interpretación que hacen los visitantes en el proceso de construcción de discursos expositivos abiertos, en lugar de la **mera** incorporación mecánica de información a partir de objetos ya interpretados que construyen un discurso expositivo finalizado y único como propone el diseño contemplativo. Pero, para comprender a qué nos referimos con “interpretación”, haremos una breve digresión al respecto.

A diferencia de autores consultados como Mosco Jaimes (2018), quien hace una revisión conceptual del significado de “interpretación” centrada en el contenido, nuestra propuesta pone el foco en el sujeto. Para Mosco Jaimes la interpretación es:

[...] una estrategia de comunicación que traduce el lenguaje científico, técnico o especializado de cualquier disciplina o área de conocimiento a un lenguaje sencillo y claro, sin perder su significado y precisión, y tiene por objetivo revelar los valores y los significados del patrimonio de una forma comprensible, emotiva y significativa para así crear conexiones intelectuales y emocionales entre las personas y el patrimonio [...] (Mosco Jaimes, 2018: 60).

Como vemos, esta comprensión parcial de lo que representa la “interpretación” del patrimonio, limita su significado a la accesibilidad de contenidos en términos comunicacionales. Sin embargo, desde la perspectiva de Freeman Tilden (2006), quien acuñara el concepto a mediados del siglo XX, creemos que la interpretación no se restringe a la elaboración de textos con un lenguaje accesible para que el público asimile información, sino que busca “provocar” un rol activo en el visitante (Tilden, 2006). Así, pues, se trata de una “actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos” (Tilden, 2006: 110-111). Desde esta posición, la interpretación en las exposiciones participativas debe dar como resultado narrativas que surgen de la propia construcción de significados del visitante, más allá de las representaciones y relatos propuestos por el museo.

Así, creemos que en las exposiciones participativas el visitante no accede a un mensaje interpretado para él, cuyo resultado sería la “traducción” del contenido del acervo a una forma más o menos sencilla. En la misma línea que Tilden, para Llonch y Santacana la interpretación en este tipo de exposiciones “[...] no es informar ni instruir: es emocionar, pensar y provocar” (Llonch y Santacana, 2011: 51), con el fin de generar nuevas perspectivas sobre su contenido. En palabras de Asensio y Pol:

[...] el papel del visitante no es [...] el de un mero receptor del mensaje, sino el de un receptor activo, que recrea el discurso y las propuestas expositivas a partir de su propia capacidad y de los indicios que encuentre en la visita. Por tanto, hay que pensar en el museo como un espacio creativo donde lejos de comprimir las posibilidades de interpretación, se expanda los discursos en cualquiera de las direcciones posibles. La exposición debería provocar que el visitante, por sí mismo o en interacción, con otros, realice acciones, active representaciones y proyecte actitudes, es decir, ponga en marcha todo un conjunto de comportamientos que le ayuden a procesar el mensaje recibido a un nivel profundo (Asensio y Pol, 2002: 155).

Por tanto, podríamos hablar de una doble interpretación a partir de lo que hemos dicho. Por un lado, está la interpretación que hace el museo y sus profesionales sobre el

patrimonio que implica, mediante un lenguaje divulgativo³⁸ y una serie de mediadores expositivos, adecuar el contenido complejo de la exposición. Por otro lado, nos encontramos con la interpretación del visitante quien, a partir de su experiencia, su bagaje conceptual y emociones, le otorga un significado nuevo al contenido de la exposición, tan complejo y rico como el que construye el propio museo. Es pues, en este segundo sentido en el que debemos entender la interpretación en las exposiciones participativas.

Ahora bien, existen algunas discrepancias sobre la denominación de estas exposiciones a las que nos hemos referido y acerca de si la participación es o implica interacción. Sin embargo, no deben confundirse los diseños expositivos participativos con los llamados “interactivos”. A pesar de que para ciertos autores como Kathy MacLean (1993) la participación y la interacción³⁹ son fungibles, es necesario distinguir los tipos de exposiciones a los que hacen referencia cada concepto. Para Alderoqui, las exposiciones participativas son aquellas en las que el visitante hace algo más que “apretar un botón” para que suceda algo. Para la autora “lo participativo” está centrado en los sujetos, mientras que “lo interactivo” se encuentra focalizado en los dispositivos de una exposición. En este sentido, la exposición interactiva interpela a los públicos a una acción, mientras que las exposiciones participativas resultan en una experiencia más compleja (Alderoqui, 2020: 1h 1m 55s). Esta complejidad a la que se refiere Alderoqui apunta a la experiencia en la exposición basada en la interpretación y la socialización como ya lo hemos mencionado. Es decir, lo que destaca a esta exposición es “la expansión” de las ideas surgidas a partir de una visita. Desde esta perspectiva, la exposición participativa es generadora de interacciones y es, a su vez, transformada por ellas. Así, en la exposición participativa el visitante actúa sobre el diseño expositivo y sobre el discurso modificándolo permanentemente, generándose una relación dialógica entre la exposición y el visitante; la exposición provoca algo en el visitante de la misma manera que el visitante transforma la exposición y el discurso expositivo. Por el contrario, de las exposiciones interactivas “[...] podemos decir que, si bien la participación de los visitantes en un museo puede ser activa desde el punto de vista motriz, ello no implica necesariamente la comprensión y apropiación de lo que esté sucediendo” (Alderoqui, 2011: 70). En las exposiciones que siguen estos modelos el intercambio museo – visitante será efectivo, pero desde el punto de vista muy acotado, por lo que este tipo de diseños

³⁸ Adoptaremos la definición Mosco Jaimés (2018: 56). “[...] cuando hablo de divulgar lo entiendo como la actividad de comunicación que se dirige a otros públicos que no tienen manejo o conocimiento del lenguaje especializado ni todo el contexto de las ciencias, humanidades o arte”.

³⁹ La autora definió las exposiciones interactivas como “aquellas en las que los visitantes pueden realizar actividades, recopilar evidencias, seleccionar opciones, formar conclusiones, evaluar habilidades, ofrecer propuestas y, de hecho, modificar una situación basada en esas propuestas” (McLean, 1993: 93). Como vemos, esta definición caracteriza en cierta medida a las “exposiciones participativas” definidas por Nina Simon. De hecho, Rubiales (2020), en un encuentro virtual con Silvia Alderoqui, menciona una discusión entre las dos autoras en relación a estos conceptos. Sin embargo, nuestra posición será la adoptada por Simon y Alderoqui a este respecto, por lo que reconoceremos la existencia, no de uno, sino de dos tipos de diseños expositivos bien diferenciados en relación a las acciones que interpelan a los públicos; la exposición participativa, por un lado; y la exposición interactiva, por otro.

no se destacará por la interpelación del visitante a interpretar el contenido de la exposición o dialogar con otros sujetos en el proceso de comprensión, sino por la acumulación de información lograda mediante la manipulación de objetos o mediadores de algún tipo. El discurso expositivo ya está dado y lo que hace el visitante en “moverse” dentro de los límites de esa narrativa sin proponer una propia.

Por lo dicho, las exposiciones interactivas se inclinan por el uso de objetos que requieren de alguna acción por parte del visitante, aunque a pesar de su pretendida “interacción”, poseen un diseño tan único y dirigido como las exposiciones contemplativas. A lo informativo se le suma una dinámica más activa, pero planificada de manera muy general mediante diseños estandarizados, interpelando en el visitante acciones con idénticos parámetros para todos los públicos. Si bien lo informativo - memorístico es superado en las exposiciones interactivas, narrativamente no se admiten otra cosa que un discurso único y monológico.

Por el contrario, las exposiciones participativas interpelan, a través de sus dispositivos de mediación expositiva, otras acciones por parte del visitante que van más allá de la simple manipulación. Como ejemplo ilustrativo, Alderoqui relata lo que sucede en el Museo de las Escuelas del cual fue directora hasta 2016:

[La] conversación puede estar iniciada por la misma exposición, por la disposición de los objetos en los espacios, por las historias que se cuentan en los guiones de visita, como, por ejemplo: Un día en la vida de Alicia y Enrique o In corpore sano; por las preguntas que se suscitan mientras se la recorre, por los espacios para sentarse y para dialogar con otros (Alderoqui, 2012: 28).

Este caso permite entender el carácter multidireccional del discurso en la comunicación de la exposición a través de sus dispositivos de mediación y, por tanto, el tipo de acciones comunicativas que promueve. Las exposiciones participativas no niegan el carácter informativo o interactivo que pueden asumir los elementos museográficos que las componen, pero no se reduce a ellos. El hecho de que el visitante se encuentre con interrogantes en una unidad expositiva, o que se tope con una serie de datos a partir de los que pueda construir ideas propias sobre lo que percibe, o con un espacio preparado para que se disponga a dialogar con otros, pone de manifiesto que, a diferencia de una exposición contemplativa o interactiva, la comunicación toma muchas direcciones y el discurso expositivo adopta un carácter plural que resulta en una gran variabilidad de narrativas.

2.2.1.1. Entre discursos, narrativas y el papel de los mediadores en la exposición

Para abordar el tema de la mediación como estrategia de comunicación de las exposiciones en los museos de Sarmiento, debemos definir y relacionar los conceptos de “discurso” y “narrativa” con el fin de comprender el rol de los mediadores.

El problema de la definición de conceptos en el campo de la museística es recurrente. La mayoría de los autores consultados se refieren al discurso y a la narrativa, a veces como sinónimos, otras como categorías complementarias, pero en muy pocos casos se han tomado el trabajo de definirlos de manera clara. La cuestión tiene que ver con que, como señala Alderoqui, “[...] el uso de las palabras (conceptos) mensaje, discurso y narrativa provienen de diferentes momentos históricos y campos conceptuales” (Cp., 23/1/2022), generando una yuxtaposición de significados. Por este motivo, para avanzar sobre el tema de mediadores, como elementos constitutivos de las exposiciones, debemos intentar definir estas categorías a partir de las necesidades de nuestra propia investigación.

En “El discurso expositivo del museo desde contextos pedagógicos” Pablo Coca Jiménez relaciona el discurso y la narrativa en los siguientes términos:

Uno de los componentes más importantes del museo es la exposición. Este dispositivo de carácter discursivo, es donde se ejemplifican los valores y conceptos más propios del museo actual. La exposición, como entidad signifiante en sí misma, forma parte de un discurso visual que nace [de] las relaciones entre las obras expuestas, y el espacio que las contiene, así como con todo el conjunto de factores físicos (iluminación, carteles, color muro) y no físicos (propaganda, textos, rótulos). El principal objetivo de toda exposición es crear una narración que traduzca los contenidos en ideas claras mediante el lenguaje expositivo (Coca Jiménez, 2010: 214).

A partir de lo señalado, sabemos que en una exposición hay por lo menos un mensaje que se comunica, con un discurso y una narrativa. La exposición como “entidad signifiante” se refiere a un contenido a partir del cual se construye un discurso y es comunicado narrativamente. De esta manera, mientras el discurso hace referencia al “sentido” del contenido de la exposición, la narrativa se entiende como la forma en que se expresa ese discurso. La narrativa es el relato de lo que discursivamente se quiere expresar sobre el contenido de la exposición. Ejemplifiquemos.

Imaginemos un museo cuyo tema es “La historia de los galeses en la Patagonia”. A partir del tema se construye un contenido que se pretende comunicar al público. El contenido estará dado por los “recortes” que el museo haga sobre el tema. El museo decidirá qué exponer y qué no exponer y qué aspectos se acentuarán. Esta selección implica un discurso, en tanto es una construcción de sentido sobre lo que se quiere decir. Si la selección de lo que se expone y no se expone y los acentos o criterios fueran otros, sería entonces otro el discurso. Un discurso podría ser el de la importancia de la llegada de los galeses como primeros pobladores de la Patagonia; o podría ser la incorporación de los galeses a la población nativa de tehuelches y mapuches; o, por el contrario, podría presentarse como una forma de colonización que facilitó la Conquista del Desierto. Esto que se quiere decir de los galeses implicará recortes, selecciones y acentuaciones

distintas. Como vemos, se trata de tres discursos distintos, con intencionalidades distintas, sobre un mismo tema. La cuestión ahora es cómo relatar ese discurso. Aquí en donde entra la narrativa para hacer comunicable el contenido, a través de una organización que facilitará —o no— la comunicación con el público. Su organización podrá ser temporal o espacial o temática, pero con un esquema comunicable, que permita su lectura e interpretación. De esta manera, el discurso quedará plasmado narrativamente en el espacio expositivo, el museográfico y el textual (Lepe Lira, 2008).

Así, la narrativa o narración es aquel relato visual, verbal, espacial, etc. que posee una estructura y ordenamiento coherente sobre el contenido que pretende comunicar la exposición. El discurso, por su parte, está asociado para nosotros con lo que Asensio y Pol (2002) denominan “clave expositiva”, que está por detrás de la narrativa y la sostiene. El discurso de la exposición está cargado de intencionalidad, valores y concepciones que le dan forma pues, parafraseando a Santiago Palomero Plaza (2016), los discursos no son inocentes ni neutros. Se trata de la idea vertebradora de la exposición que se expresa mediante la narración. Por lo tanto, el mensaje será la narración comunicada a un interlocutor o visitante.

Por lo dicho, podemos inferir que el tema de una exposición puede tener múltiples discursos y cada uno de ellos puede narrarse de diferentes maneras y a través de diferentes recursos expositivos. Cada narración propuesta por el museo construirá un mensaje para el visitante.

Ahora bien, podemos identificar distintos tipos de discursos en función de su “apertura”. Es decir, hay discursos que son cerrados y, como tales, permiten una única narrativa: la del museo. Pero también pueden proponerse discursos menos rigurosos que no se sostengan en la afirmación categórica, sino que se apoyen en la pregunta y el diálogo. Esto implicará la posibilidad de construir múltiples narrativas a partir de un discurso “[...] construido de forma abierta, en el que el diálogo con el público posibilita la incorporación de otras informaciones y visiones alternativas a las dadas por la institución unidireccionalmente” (Herrero Delavenay y Gutiérrez Usillos, 2016: 13). Esta distinción es lo que permite comprender lo que sucede en una exposición contemplativa y una participativa. Mientras que la primera se destaca por un discurso y una narrativa, dirigidas a comunicar la “verdad” al visitante; la otra propone un discurso inacabado, inconcluso —por lo menos en parte—, que será construido de manera colaborativa entre el museo y los visitantes a partir de las múltiples narrativas que surjan del diálogo. Aquí el mensaje toma un carácter multidireccional, porque multidireccional es la comunicación.

Desde el punto de vista semiótico, estos tipos de discursos son el resultado de la concepción de los gestores de las exposiciones sobre cómo se desarrolla la comunicación con los públicos. Mientras ciertos discursos son construidos desde una única perspectiva y admiten un único sentido para el contenido de la exposición, más allá de que el visitante

interprete o no ese sentido o le otorgue otros sentidos a lo que percibe en el espacio museográfico, los discursos de la exposición participativa son concebidos reconociendo que ella:

[...] no es unívocamente interpretada por el visitante, no es nunca un espacio signifiante completo, acabado y definitivo, es el sustrato para configurar en el infinito juego de relaciones posibles, aquellas que, en concordancia con la estructura cognitiva del intérprete, resulta ser la expresión de los mundos semióticos posibles (Reca, 2011: 375)

Es por esto que, mientras en una exposición contemplativa el discurso expositivo tolera una única narrativa, entendida ella como el resultado de una interpretación unívoca de su contenido por parte de los gestores de la exposición, las exposiciones participativas dan lugar a un sinfín de posibles narrativas en tanto ellas no son el resultados de “asociaciones correctas” realizadas por el visitante sobre los elementos presentes en la exposición, sino que surgen a partir de la propia experiencia previa y mundo simbólico particular. “De ahí que se constituya [la exposición] es un espacio abierto, dinámico, que admite variadas lecturas” (Reca, 2011: 374).

Con todo, estas dos formas de comprender la comunicación y de proponer discursos y narrativas son las que podemos apreciar en las exposiciones de los museos de Sarmiento, que ya se anticiparon en el capítulo 1 al referirnos al perfil institucional y los tipos de comunicación que establecen con el público.

Por otro lado, la comunicación —construida a partir de la narrativa— debe encontrarse mediada. Por esta razón, las exposiciones cuentan con distintos tipos de mediadores entre los que podemos identificar: programas, dispositivos, recursos visuales, sonoros y táctiles, guías, etc.

Ahora bien, en relación al concepto de “mediación” y al uso de “mediadores”, debemos hacer una distinción. Mientras que en algunos casos el “mediador” hace referencia a las personas que actúan como intermediario entre el objeto patrimonial y el visitante, con el fin de transmitir, comunicar o interpretar el contenido de la exposición, en otras situaciones los mediadores consisten en "dispositivos" o "recursos" a los que recurre el museógrafo, para facilitar en algún modo el acceso cognitivo, emocional y físico de los públicos al contenido del acervo presentado en las exposiciones. Las vitrinas, la luminaria, la cartelería, videos, imágenes, maquetas y demás elementos que acompañan al objeto expuesto, constituyen mediadores o "soportes comunicativos". Por ello, como señalan Asensio y Pol (2002), el "mensaje expositivo está necesariamente mediado por el diseño [...] que coordina el espacio, el mensaje y los mediadores" (2002: 150). Según los autores, "los mediadores son los distintos tipos de elementos que facilitan el acceso del visitante al mensaje expositivo" (2002: 150). Desde esta perspectiva, los programas públicos y educativos son parte de la mediación.

La mediación, entonces, esté vinculada al uso de recursos humanos o de elementos técnicos y materiales o de actividades planificadas, pretende hacer accesible el mensaje expositivo a los públicos.

Se trata de una estrategia de comunicación de carácter educativo que moviliza, alrededor de las colecciones expuestas, diversas tecnologías y pone al alcance de los mismos los medios para comprender mejor la dimensión de las colecciones y participar de sus apropiaciones (Desvallées y Mairesse, 2010: 47).

El mediador es el “canal” que conecta al acervo con el visitante, más allá de la intencionalidad de ese mensaje o de la funcionalidad de la comunicación.

Ahora bien, en nuestra investigación pondremos el foco en lo que hemos decidido llamar “dispositivos de mediación expositiva” (DME). Estos recursos tangibles que utiliza la museografía para darle a los visitantes cierto grado de accesibilidad al contenido de la exposición, pueden ser de los más variados. Sin embargo, la atención estará puesta en los dispositivos que conforman parte de lo que Luz María Lepe Lira denomina “materialidades discursivas”. Uno de los elementos de esas materialidades es “el discurso textual materializado en cédulas, información escrita e instrucciones” (Lepe Lira, 2008: 88) presente en el espacio museográfico o sala expositiva. Se trata, pues, de recursos materiales y lingüísticos que son “[...] utilizados para ampliar cierta información, describir un contexto, explicar un concepto, contrastar puntos de vista, interrogar al visitante, guiarlo, provocarlo o proponerle una actividad” (Serrell en Alderoqui, 2011: 107). De esta manera, los elementos discursivos que observemos en los enunciados que componen estas materialidades, son los que permitirán inferir el tipo de comunicación discursiva que proponen los DME. Así, pues, la variabilidad de narrativas que posibiliten estos dispositivos funcionará como indicador de un tipo de funcionalidad comunicativa.

Este recorte que hemos hecho sobre los elementos constitutivos de las unidades de análisis del subnivel —en este caso el de los DME—, tiene que ver con la identificación de las acciones comunicativas que cada diseño expositivo interpela a los públicos. Creemos que los diferentes tipos de enunciados, identificados en las materialidades discursivas que componen los DME en las “unidad expositiva” y “módulos” dentro de las salas, son los elementos más claros de comunicación en las exposiciones que estudiaremos. A pesar de que se reconocen las acciones comunicativas que generan en el espacio expositivo, la dinámica del recorrido, la escenografía, el uso del color, la iluminación, etc., consideramos dos aspectos fundamentales para limitarnos al análisis de los elementos verbales presentes en los DME; por un lado, estos componentes de la “museografía” a los que nos referimos complejizan la identificación de las acciones comunicativas que interpelan a los públicos, resultando poco claras; por otro, la notable diferencia entre los enunciados presentes en los DME de las distintas

exposiciones facilita la categorización de tipos de funcionalidad comunicativa y, por ende, del tipo de diseño expositivo.

2.2.1.2. Los dispositivos de mediación expositiva y su funcionalidad comunicativa

Como indicamos, para el tratamiento de los DME que se presentan en forma de materialidades discursivas y pretenden generar algún tipo de funcionalidad comunicativa para el visitante a través de sus enunciados, pondremos particular atención en los rótulos contenidos en las vitrinas, la cartelera e infografía, los banners informativos, las instrucciones y todo aquel soporte que contengan enunciados verbales escritos.

Asimismo, es necesario definir algunos conceptos centrales como “discurso”, “enunciado” y “estilo lingüístico” desde la perspectiva de Mijail Bajtín (2008). Este encuadre posibilitará la identificación de los elementos constitutivos del subnivel de análisis y su categorización, en vistas a la evaluación de la variabilidad de narrativas que permiten las materialidades discursivas contenidas en los DME y, por ende, la determinación del tipo de funcionalidad comunicativa a la que apuntan.

Como vimos, la exposición cumple una función comunicativa mediada por su diseño. Éste incluye infinidad de dispositivos o mediadores que buscan acercar el contenido del acervo a los visitantes. Así, la comunicación se entabla a través de diferentes lenguajes como el visual, el sonoro, el espacial o el verbal. Éste último es el que nos atañe profundizar aquí, no porque los otros no resulten significativos en términos comunicacionales, sino por la mayor claridad con la que el lenguaje verbal pone de manifiesto la función informativa o dialógica/interpretativa de los DME y, en consecuencia, el diseño al que responde la exposición.

Así pues, la forma de comunicación a la que hacemos referencia es la que Bajtín (2008) denomina “comunicación discursiva”, que se establece entre los sujetos hablantes en las diferentes “esferas de la actividad humana” a través del “uso de la lengua”. Asimismo, el “uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes [...]” (Bajtín, 2008: 245). Para el autor, los enunciados constituyen formas empíricamente abordables que se distinguen de las formas abstractas de las “unidades gramaticales”, como lo son las oraciones y las palabras. En este sentido, el enunciado es “una unidad real de la comunicación discursiva” finita⁴⁰, identificable y propia del sujeto hablante. Cada enunciado posee un contenido temático, estilo y composición que lo vincula a un contexto de praxis al que Bajtín denomina “esfera” y que responde a las características particulares. Así, a la variabilidad de tipos de enunciados, se corresponden con la diversidad de “esferas”, se la denomina

⁴⁰ Para el autor “El enunciado no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante ha concluido” (Bajtín. 2008: 258).

"género discursivo". Cada género produce enunciados con características propias y comunes entre sí. Diremos, pues, que efectivamente los contextos de la comunicación entre el acervo y los visitantes —mediada por la exposición— produce sus propios géneros discursivos. Esto no quiere decir que cada actividad humana se corresponda con un único género discursivo y, por tanto, con un único tipo de enunciado. Por el contrario, la complejidad de la actividad humana en las diferentes esferas de praxis produce diferentes tipos de enunciados, pero con cierta regularidad en sus características. Como señala Bajtín:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida [en] que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtín, 2008: 245).

En las exposiciones, que constituyen contextos de actividad humana, se desarrollan diversos géneros con ciertos rasgos particulares que permiten distinguir formas y funciones comunicativas.

El hablante o aquel que elabora el discurso —en este caso la exposición a través de los DME—, guarda una intención comunicativa de algún tipo, es decir, espera algo del oyente. El mensaje de la exposición pretende algo del visitante en tanto receptor del mensaje. Lo “esperable” va a variar según la funcionalidad comunicativa del mensaje y el modelo expositivo propuesto, sea este contemplativo o participativo. Así pues, teniendo en cuenta los aspectos que definen a la comunicación discursiva en cada exposición, hemos identificado dos tipos bien diferenciados de funcionalidades: por un lado, la funcionalidad “informativa”; por otro, la funcionalidad “dialógica interpretativa”. De esta forma, dependiendo del tipo de funcionalidad comunicativa a la que respondan los DME, podremos hablar de exposiciones contemplativas o exposiciones participativas, respectivamente.

Ahora bien, para Bajtín el diálogo está siempre presente en la comunicación, por lo que de alguna manera toda comunicación sería “dialógica”. Por ello, distinguiremos el tipo de comunicación en las exposiciones considerando las propiedades de las réplicas a las que interpelan los enunciados contenidos en los DME, diferenciando su funcionalidad comunicativa. Así pues, en las exposiciones contemplativas, que son definidas por un tipo de funcionalidad informativa, las réplicas están condicionadas por la "afirmación" de enunciados dirigidos al visitante y la existencia de una narrativa única; mientras que, en las exposiciones participativas, que se destacan por un tipo de funcionalidad dialógica interpretativa, las réplicas giran en torno a una gran variabilidad de narrativas que surgen o pueden surgir a partir de enunciados que permiten la construcción de un discurso abierto al aporte del visitante. Así, por ejemplo, un enunciado interrogativo en los DME interpela a una postura activa de respuesta al visitante, que le permite la construcción de narrativas

diversas, sean o no verbalmente; mientras que un modelo de enunciado declarativo no interpela a una postura activa de respuesta, en tanto no le da lugar al visitante más que al acuerdo de lo que se afirma, dado que este tipo de enunciados no posibilita la propuesta de narrativas alternas a la de la propia exposición, o por lo menos no se manifiesta como una intencionalidad abierta a ello. Sin embargo, a este respecto se debe dejar en claro que el tipo de enunciados presente en las materialidades discursivas no siempre son determinantes de la funcionalidad de los DME. A modo ilustrativo, podemos decir que hay enunciados en forma de interrogantes que solo están presentes para acompañar una respuesta ya estructurada de antemano, lo que da cuenta de una funcionalidad informativa. Por ello, la funcionalidad dialógica de los DME está asociada a enunciados que dan lugar a infinidad de posibles respuestas construidas por los visitantes a partir de la información identificada y procesada por ellos mismos, originando una gran variabilidad de narrativas. Los DME deben, por tanto, dar pie a la propuesta de hipótesis. Esto permite suponer que los enunciados, por lo menos los que posibilitan conjeturas y narrativas alternativas al relato de la exposición, no necesariamente se presentarán en forma de pregunta. Vale decir que, mientras los enunciados exhorten a los visitantes a la elaboración de narrativas sobre el contenido de la exposición, serán indicadores de un tipo de funcionalidad dialógica interpretativa. Con ello, se logra “[...] reconocer aquello que es común a quienes establecen una relación dialógica, o al menos utilizar aquellos elementos discursivos que permiten reconocer la especificidad de cada interlocutor y reconocer sus diferencias específicas” (Zavala, 1996: 10). Por el contrario, la funcionalidad informativa de los DME se apoya en la afirmación como intención del mensaje expositivo. Así, los enunciados de carácter informativo restringen las acciones comunicativas del visitante a la aceptación contemplativa del contenido. En este sentido, se trata de una comunicación en la cual los enunciados elaborados por el museo están centrados en el acervo y temática de la exposición.

Existe otro aspecto de los enunciados que pone en discusión la funcionalidad comunicativa de los DME y la comprensión del concepto de “interpretación”, al que nos hemos definido antes; esto se refiere a la diferencia entre la “divulgación” y la “difusión” en el uso de enunciados. Mientras que el carácter divulgativo de los enunciados está relacionado con la “[...] comunicación que se dirige a otros públicos que no tienen manejo o conocimiento del lenguaje especializado [...]”, la “difusión” implica “[...] una actividad que exige rigor y precisión científica, que utiliza lenguaje especializado, contextos, antecedentes y un marco teórico y epistemológico propios de las ciencias o áreas de conocimiento específicos” (Mosco Jaimes, 2018: 56). Desde la perspectiva de la autora, los enunciados divulgativos estarían vinculados a perfiles de museos y exposiciones que facilitan la interpretación, por lo que los enunciados difusivos se encuentran más emparentados con las exposiciones más de tipo académico. Sin embargo, no debe pensarse que, aunque en una exposición la comunicación divulgativa sea predominante sobre la difusiva, se diseñan por ello exposiciones de carácter

“participativo” en los términos que hemos definido, aunque sí “interpretativo” a la manera en que lo plantea la autora. Desde luego que una comunicación divulgativa será mucho más accesible que una difusiva, pero no por ello hará más o menos participativa una exposición. Para profundizar debemos recurrir a otro concepto de Bajtín (2008): el “estilo lingüístico”.

El tipo de funcionalidad comunicativa de los DME está dada por la variabilidad de las narrativas que posibilitan los enunciados de los DME, pero también está atravesada por sus “estilos lingüísticos”. Según Bajtín, “[...] los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humanas (2008: 249). Pero las esferas no las definen comunicacionalmente un único estilo ni un único tipo de enunciado. De hecho, las exposiciones, como contextos, reflejan diferentes estilos en los enunciados que utilizan para comunicarse con los públicos.

Todo estilo está indisolublemente vinculado al enunciado y a las formas típicas de enunciados, es decir, a los géneros discursivos. Todo enunciado, [...] en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), es decir; puede poseer un estilo individual (Bajtín, 2008: 248).

De esta manera, la comunicación discursiva que establecen los DME a través de los enunciados que utiliza, señalan un estilo general del propio enunciado en el contexto de la exposición, pero también un estilo particular e individual que caracteriza la comunicación en cada exposición y la diferencia de otras.

A partir de lo dicho hasta aquí podemos reconocer que, dentro de la esfera comunicativa discursiva de las diferentes exposiciones de los museos de Sarmiento, se pueden identificar tipos de estilos lingüísticos. Así, por las particularidades de cada exposición distinguiremos el científico técnico o difusivo y el cotidiano o divulgativo. Ellos responden a unos tipos estilísticos de enunciados, es decir, a unos géneros discursivos específicos, a pesar de compartir en muchos casos los mismos contenidos o temas. A este respecto, mientras que en algunas exposiciones los dispositivos de mediación expositiva recurren a un estilo lingüístico de tipo “cotidiano”, orientado a la divulgación, en otras exposiciones los dispositivos de mediación expositiva apelan a un estilo lingüístico científico técnico, cuya intencionalidad es divulgativa. Estos estilos — además de los tipos de enunciados — son los que condicionan la comunicación discursiva a la que nos hemos referido con anterioridad, en tanto posibilitan o limitan la accesibilidad por parte de los visitantes.

Pese a lo señalado, no podemos afirmar que los estilos lingüísticos son concluyentes en las exposiciones, para determinar si son contemplativas o participativas. De hecho, puede presentarse la ocasión que una exposición participativa recurra a un estilo lingüístico científico técnico ocasionalmente. De hecho, lo hacen. Sin embargo, lo

que no sucede en las exposiciones participativas es que el estilo lingüístico sea exclusivamente científico técnico, dado que la dificultad de acceso al estilo por parte del visitante limitaría la posibilidad de comprensión y del planteamiento de narrativas. Por otro lado, sucede a veces que las exposiciones contemplativas buscan hacer accesible el mensaje expositivo al visitante recurriendo a un estilo cotidiano o divulgativo, aunque su funcionalidad siga siendo informativa. En definitiva, lo que dirimirá la cuestión entre una funcionalidad comunicativa y otra, es la variabilidad de narrativas que los enunciados posibiliten a través de su interpelación al visitante, aunque condicionada en parte por los estilos lingüísticos a los que recurra la comunicación.

Como ya se habrá podido inferir, será el conjunto de enunciados —considerando su tipo y estilo lingüístico— identificados en las materialidades discursivas de los DME, lo que determinarán el carácter contemplativo o participativo de un diseño expositivo. Desde luego, la predominancia cuantitativa de unos enunciados sobre otros no resolverá la cuestión, sino su interrelación en la totalidad. Si bien cada DME cumple una funcionalidad comunicativa, el conjunto de mediadores —comprendido desde una perspectiva organísmica— es la que le otorga sentido a esa función. No debemos olvidar que el carácter contemplativo o participativo de una exposición no está dado por el número de DME que cumplan una función comunicativa u otra, sino por la interpelación que hace el conjunto sobre las posibilidades narratológicas del contenido que se trata a través del diseño expositivo.

Para ilustrar esto último, recurrimos a la descripción que hacen Asensio y Pol (2002) de una propuesta dirigida a los visitantes en el Museo del Vidrio Bergstrom-Mahler, Neenah, Estados Unidos. Si bien se trataba de un programa, bien nos sirve el ejemplo para comprender la funcionalidad de los DME, a partir de sus materialidades discursivas, y su relación con la totalidad de enunciados contenidos en una única exposición para determinar su diseño. Según relatan los autores,

En la entrada de la exposición se colocaba al visitante ante los siguientes dilemas: “De estas dos piezas, ¿cuál es la obra maestra y por qué? ¿Cuál es la más valiosa?”

A lo largo de la exposición el visitante encontraba numerosas sugerencias (guiada de manera más o menos explícita en función de los casos) donde se desarrollan los argumentos que el visitante precisaba para resolver el dilema. El montaje museográfico, el despliegue conceptual y formal de los fondos, los elementos expositivos y comunicativos, así como las actividades propuestas estaban al servicio de un mensaje expositivo que transmitía con coherencia una serie de ideas y que las planteaba de una manera atractiva y accesible para el visitante” (Asensio y Pol, 2002: 140).

Los “dilemas” se presentaban en forma de enunciado interrogativo dispuesto sobre un DME —entiéndase como cartel u otro soporte para materialidades discursivas—. Sin embargo, por la descripción que hacen los autores sobre el resto de los mediadores, esta es la única situación en donde el visitante se enfrenta a un DME cuya funcionalidad comunicativa resulta dialógica, en tanto es interpelado a responder preguntas. El resto de los DME estaban dispuestos con el fin de “transmitir” el mensaje expositivo a través de datos asociados al contenido del patrimonio expuesto en la sala. Es decir, nos encontramos con un conjunto de materialidades discursivas de las cuales sólo una de ellas cumple una funcionalidad dialógica interpretativa. Sin embargo, no podemos afirmar que por la predominancia numérica de enunciados declarativos de tipo informativo la exposición pueda identificarse como contemplativa, sino todo lo contrario. La presencia de ese único DME cuyo enunciado es interrogativo, le da sentido al conjunto de mediadores y es ese sentido el que permite reconocer en la exposición un diseño participativo. Es por ello que, cuando avancemos sobre las matrices de datos (3.3.), no encontraremos “grados” de participación o contemplación como valores de la variable identificada como “tipo de diseño” en relación a la unidad de análisis “Exposición”, porque ello resulta imposible; sino que el “diseño” se reconocerá como “contemplativo” o “participativo”, sin más. Similar situación observaremos en las demás matrices en relación a sus unidades de análisis, variables y valores.

2.2.2. Los programas públicos y educativos y sus formatos

El abordaje conceptual de “programas públicos” y “educativos” —y más aún los “formatos”— resulta difícil en tanto, aunque son muchos los autores que se refieren a ellos, muy pocos se han dedicado a definirlos. En este sentido, la literatura disponible desarrolla la temática en relación a las características de los diferentes programas públicos y educativos que se presentan en los museos, aunque es escaso lo que se ha identificado sobre su delimitación conceptual. Es por ello que decidimos realizar algún esfuerzo en indagar a los propios autores para que los definan.

Mikel Asensio, en una comunicación vía *mail*, señaló la cuestión en estos términos:

[...] uso las nociones porque me resultan útiles para lo que quiero explicar, surgen de montones de lecturas, de discusiones con mucha gente, si tengo conciencia de que lo haya tomado de un autor siempre lo comento, porque para mí es un mérito aprender de otros, pero en este caso no tengo conciencia de que haya sido así [...] (Asensio, Cp., 9/8/2020).

Suponemos que se trata de “nociones” propias, elaboradas sin demasiadas tramas conceptuales, aunque fuertemente arraigadas en el discurso para sus fines prácticos. Sin embargo, notamos que efectivamente hubo alguna intención de arribar a alguna definición más o menos acabada. Por ello, trataremos de aproximarnos a ella según la perspectiva

de Mikel Asensio y Elena Pol. Nos apoyaremos para la tarea en algunos de sus trabajos y participaciones en cursos de capacitación.

Pol, en una publicación del foro online “Reflexiones y discusión sobre los ‘Programas favoritos’ del grupo” organizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), aclara que un programa expositivo “[...] hace referencia al diseño y a los desarrollos museográficos de la exposición (temporal o permanente); mientras que un programa educativo o un programa público sería una propuesta de dinamización de la exposición.” Así:

Entendemos [...] por PROGRAMA cualquier intervención que ofrezca un museo dirigida a acercar el mensaje expositivo de una exposición y un determinado segmento de público, se entiende que si va dirigido al alumnado (con un fin educativo explícito) se habla de PROGRAMA EDUCATIVO. Si el público objetivo son visitantes individuales (entendiendo por individuales aquellos que o bien van solos o que van acompañados, pero su número y características similares hace que se comporten como un visitante aislado), o si son familias, o cualquier tipo de grupos (ejemplo, mayores), entonces solemos llamarlos PROGRAMAS PÚBLICOS. Los programas educativos suelen estar más perfilados en función del tipo y nivel de los ‘escolares’ y los objetivos educativos, y suelen tener a menudo los currículos como referente (Pol, 2019: s/p).

Asensio nos proporciona una serie de ejemplos para distinguir un programa educativo de un programa público, a la vez que se aproxima al concepto de “formato”.

Los programas educativos de un museo es una oferta determinada [...] con una finalidad educativa. [...] un programa educativo puede adoptar muchas formas de actividad, por ejemplo, una visita guiada con un monitor que conduzca la visita y vaya explicando contenidos en distintas salas del museo. Esto sería un tipo [formato] de programa educativo, generalmente muy clásico y tradicional. Otro ejemplo de tipo [formato] de programa educativo serían los talleres (*workshops*), también bastante clásico y que puede incluir o no una visita a una sala [...]. Los programas educativos pueden tener muchos otros formatos, por ejemplo, puede ser una actividad con técnicas de *living history* [...] (Asensio, 2019: s/p).

En cambio, un programa público:

[...] sería una acción o una actividad que organiza el museo con un carácter de dinamización cultural o de participación ciudadana o simplemente de dinamización lúdica creativa. Por ejemplo, un museo puede organizar un evento para conmemorar el día 5 de mayo, en el que diversos grupos de la comunidad mexicana participen con sus danzas y sus trajes populares. El

programa puede estar enlazado con objetivos educativos (por ejemplo, puede ser el final el trimestre de escuelas que presentan los logros de las aulas de danza) o simplemente puede ser un evento de participación identitaria (Asensio, 2019: s/p).

Pero advierte:

No debemos confundir un programa educativo con el hecho de que se aprenda algo. Normalmente en un programa público los participantes también aprenden, pero son aprendizajes no necesariamente relacionados con contenidos escolares ni con el currículum ni están organizados en una secuencia formativa determinada., ni tiene por qué tener que ver con los contenidos habituales en el contexto formal (Asensio, 2019: s/p).

Tanto los programas públicos como los educativos tienen como finalidad el aprendizaje. Estos están constituidos por actividades vinculadas al patrimonio del museo y, por ende, a las exposiciones. En este sentido, como ya se ha mencionado, los programas forman una unidad con las exposiciones en tanto son complementarios. Estas actividades se planifican en torno a una serie de objetivos y en función a un cierto público focal, aunque pueden plantearse como programas generales. Todo dependerá de las adecuaciones que se contemplen en la ejecución de las actividades.

En cuanto hablar de “formato”, según Elena Pol, implica referirse a

[...] cada situación en la que se desarrolla un programa, es decir, a las características estructurales básicas que lo definen y lo diferencian de otro. Y aunque un mismo formato pueda ser utilizado tanto para un programa público como uno educativo, cada formato debería ‘adecuarse’ a uno u otro [...] (Pol, 2019: s/p).

Los formatos responden a la modalidad que adquiere el conjunto de actividades propuestas en un programa, que pueden por sus características condicionar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, dado que son “[...] la manera de presentar y desarrollar la experiencia o actividad dentro de un contexto determinado, en este caso en museos” (Asensio y Pol, 2003: 63).

Asensio y Pol enuncian los aspectos que le incumben a los formatos en términos de aprendizajes. En “Aprender en el museo” explican que:

Definir el formato implica planificar toda la experiencia en todos sus aspectos, desde los contenidos a las actividades, la secuenciación y la evaluación, la formación a la difusión, etc. (ver el cuadro final del artículo). A lo largo del tiempo han ido primándose diferentes formatos de aprendizaje, que repasaremos a continuación, pero antes deberíamos comentar algunos errores habituales ampliamente extendidos (Asensio y Pol, 2003: 63).

Para Asensio el concepto de “formato” está asociado a la idea de “forma” de Sontag (2005). Señala que, en su obra *Contra la interpretación*, la autora

[...] hace una interesante apreciación sobre la 'forma' que estaría en la línea de lo que nosotros usamos como formato y que tiene mucho que ver con lo que llamamos sintaxis museal o expositiva (de una exposición) [en] parte de[1] discurso que no es semántica ni pragmática, y cuyas tipologías serían los formatos [...] (Asensio, Cp. 13/8/2020).

En analogía a la “forma” que Sontag (2005: 25) elabora en torno al arte, Asensio define el “formato” como la modalidad a través de la cual las actividades se desarrollan dentro de un programa público o educativo. Asensio y Pol (2003) proponen una clasificación de estos formatos de programas según la centralidad de sus objetivos:

Formatos globales y generales

Guías:

Generales (que se adapta mínimamente a los tipos de público)

Específicas (claramente diferenciadas para los distintos públicos)

Fichas didácticas:

Generales (que se adapta mínimamente a los tipos de público)

Específicas (claramente diferenciadas para los distintos públicos)

Formatos centrados en desarrollos del mensaje expositivo

Talleres

Juegos de búsqueda de contenidos o juegos de pistas

Demostraciones

Dramatizaciones

'Living History'

Formatos basados en el acceso directo a la colección

Carritos (*Cart Programs*)

Mochilas (*Backpack Programs*)

Maletas

Formatos basados en nuevas tecnologías.

Audiovisuales

Teatro Virtual

Medios informáticos / ordenadores

Internet

Reconstrucciones virtuales: fijas / portables

Formatos basados en montajes museográficos.

Áreas de manipulativos.

Áreas de Interpretación.

Eventos, ferias y programas no permanentes.

En relación a esta clasificación, los autores indican que, dentro de esta taxonomía, pueden diferenciarse formatos más “tradicionales” y otros más “adecuados”, entendiéndose con esto que los formatos tradicionales poseen poca o ninguna adecuación a las características de los públicos. Dentro de los tradicionales, se incluyen la “guía”, las “fichas didácticas” y los “talleres”. El factor común entre ellos es la “[...] inadecuación al desarrollo cognitivo y a las expectativas e intereses de los visitantes, más allá de acciones puntuales y superficiales como preguntar al comienzo de la actividad como mera excusa para seguir un guion ya predeterminado de antemano” (Asensio, 2019). Por el contrario, “desde el punto de vista educativo hay formatos más adecuados y más útiles”. Resulta sugestivo el planteamiento de este criterio para diferenciar programas entre aquellos que son “más adecuados” y los “menos adecuados”. Creemos que, en realidad, si bien los formatos pueden favorecer un tipo de acercamiento al patrimonio en lugar de otro, la adecuación estará dada por la capacidad de los formatos de ser flexibles en relación a las necesidades de los visitantes, pero no por la naturaleza del formato, sino por cómo este se ejecuta al momento de realizar las actividades propuestas a los públicos. El “diálogo”, al que hacíamos referencia en la identificación de exposiciones participativas, puede ser favorecido por un formato de guía que, al llevarse a cabo, interpele a los visitantes a la interacción o, por el contrario, puede neutralizarse la participación del visitante con un guía que invite sólo a la escucha y la observación contemplativa de la exposición. De hecho, Alderoqui es una clara defensora de programas adecuados a las características particulares de los visitantes y, al mismo tiempo, una fuerte promotora de formatos de guía, donde lo que se busca es “[...] provocar la interacción por medio de las conversaciones elaboradas” (Alderoqui, 2005: 121). El concepto de “conversaciones elaboradas”, Alderoqui lo rescata de Gaea Leinhardt (2000). Ella las entiende como

[...] un tipo particular de hablar que ocurre en un grupo o dentro de un individuo mismo durante la visita a un museo. Este tipo de conversación enfoca hacia la naturaleza del significado y la experiencia, y permite la

reflexión acerca de los procesos de negociación cultural entre el museo y el visitante. La conversación [...] es el lugar para la aparición de lo nuevo, de lo desconocido, donde las ideas se expresan para ser compartidas con otros, de un modo que permite a los miembros del grupo construir su propio conocimiento, comprensión y significado [...] (Alderoqui, 2005: 122).

Como vemos, el nivel de adecuación del formato estará dado por la modalidad que adopta en su ejecución. Si bien existen formatos de guía rígidos que se destacan, como señala Asensio (2019), por seguir guiones predeterminados, también se pueden observar guías flexibles y, por tanto, adecuadas, que se ajustan a las necesidades de los visitantes. Así, la rigidez y flexibilidad de un formato no estará dado por su tipo, sino por la forma en que se ejecuten las acciones a través de las actividades propuestas a los públicos.

Desde esta perspectiva, notaremos una clara diferencia entre la planificación de las actividades en función de que ellas puedan ser simples o complejas, lo que determinará que los formatos puedan ser rígidos o flexibles respectivamente. En definitiva, todo dependerá del hecho de que la centralidad de los objetivos de la planificación esté puesta sobre la estandarización de las propuestas o sobre el conocimiento previo de los visitantes.

Si entendemos que la adecuación de los programas implica la planificación de las actividades propuestas a los públicos, en función de sus necesidades y características, debemos reconocer que para que ello sea posible, es necesario un acercamiento a la experiencia previa de los visitantes. Este conocimiento es lo que permitirá hacer más flexible y ajustada la propuesta de los programas públicos y educativos de los museos y lo que facilitará el desarrollo de actividades versátiles. A este respecto, Pastor Homs hace una caracterización de los programas en los contextos de educación no formal⁴¹ en los cuales destaca que:

[...] el hecho de estar necesariamente muy vinculad[o]s a las demandas educativas de la población para su propia subsistencia facilita rasgos tales como la flexibilidad y el carácter funcional de sus programas, que les lleva, a su vez, a la utilización de metodologías más innovadoras y participativas, así como al planteamiento de programas más lúdicos y menos academicistas (Pastor Homs, 2011: 65).

Sin embargo, como hemos visto, no todos los programas serán flexibles y funcionales en relación a las demandas de los visitantes. En este sentido, los formatos cuya planificación proponga objetivos que implique el desarrollo de actividades estandarizadas para todos los públicos, se destacarán por la ausencia de adecuación y, por

⁴¹ La educación no formal se entiende por los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan fuera de los contextos formales de educación como las escuelas.

tanto, serán claramente rígidos en el sentido de que los programas estarán dirigidos a un público considerado homogéneo.

Por último, queremos reflexionar específicamente sobre las modalidades de planificación de las actividades en los programas. Referirnos a la “planificación” de las actividades desarrolladas en los programas públicos y educativos en un museo, implica sortear algunos interrogantes: ¿a quién va dirigida?; ¿cómo son las características de ese público?; ¿qué contenido se abordará?; ¿cómo?; ¿con qué recursos?; ¿de qué manera se evaluarán los resultados? Para Alderoqui, los programas deben atender

[...] los deseos, necesidades y demandas específicas de los visitantes y, en la medida de lo posible, ir más allá del espacio físico en el que se ubica el museo. Es importante que se expliciten sus objetivos y consulte a la comunidad sobre sus intereses particulares. A partir de estas acciones, el museo podrá organizarse considerando sus posibilidades y recursos materiales y humanos (Alderoqui, 2011: 177).

Así y todo, este planteo no necesariamente se corresponde con lo que sucede con todos los programas públicos y educativos diseñados en los museos de Sarmiento. De hecho, lo que “debería ser” no sucede en la mayoría de los casos, en un doble sentido; en primer lugar, no siempre la planificación contempla las necesidades de los visitantes; en segundo término, muchas veces las propuestas de actividades en los programas no son planificadas en sentido formal, por lo que sus objetivos son poco claros.

Así pues, en la praxis, el planteamiento de los objetivos en la planificación de actividades de los programas que acompañan las exposiciones, sean o no formalizados en un documento, ponen en evidencia propuestas destinadas a los públicos de manera estandarizada, así como también ofertas didácticas ajustadas a la diversidad de visitantes a partir de un análisis previo de sus características. A partir de la forma o prioridad que se plasmen en los objetivos, podremos referirnos a modalidades de planificaciones simples o complejas, respectivamente.

Con todo, no debemos confundir un programa con una actividad. Siguiendo a Asensio (2019) los programas suelen contener una o más actividades que se concretan mediante acciones. Ya hemos definido a los programas públicos y educativos, por lo que diremos que mientras ellos se “diseñan”, las actividades se “planifican” atendiendo una serie de objetivos comunicativos y educativos. Planificar es, en este sentido, organizar coherente y ordenadamente una serie de acciones que se desarrollarán dentro de un programa. Por eso, cada vez que nos referimos a actividades planificadas, no lo hacemos pensando en un conjunto de acciones aisladas, sino como parte de un todo con un sentido sistémico.

Los objetivos de las actividades estarán incluidos y serán coherentes con los objetivos del programa al que pertenecen. Puede suceder que cada actividad tenga sus

propios objetivos particulares dentro de la órbita de los objetivos del programa que componen. Sin embargo, también es posible que el conjunto de actividades responda a los objetivos centrales del programa público o educativo para el que fueron pensados. Como sea, el hecho es que estos objetivos, particularizados por actividades o generalizados en el programa, den cuenta de una planificación pensada de manera simple o de manera compleja, según sea el caso. Para determinar esto, será necesario analizar y categorizar cada objetivo buscando establecer su relación con el tipo de planificación al que responde.

Pero como señalamos, en muchos casos los programas carecen de un documento concreto en el que quede plasmado su diseño, de la misma manera que las actividades son el resultado de acciones no planificadas formalmente. Esta situación generó que, desde el punto de vista metodológico instrumental, se recurriera a la entrevista, en algunas situaciones, y a la observación participante en otras. Es decir que, a partir de la aproximación a los gestores de los programas en cada museo, como informantes clave, y el registro, procesamiento y análisis de datos recogidos *in situ* durante el desarrollo de algunos programas, se pudo establecer o inferir los objetivos de cada actividad. Por ende, en función del desarrollo de las actividades de cada programa, se pudo determinar la modalidad de planificación estandarizada o sujeta a las características de los públicos a los que fueron destinados.

Capítulo 3: El abordaje metodológico para la identificación de las representaciones de enseñanza y aprendizaje, sus modelos y el objeto interpretado

Este capítulo abordará tres cuestiones bien diferenciadas, pero interdependientes; por un lado, elaboraremos el andamiaje metodológico a partir de la categoría de “equivocidad simbólica” de Ricouer (2003) para la interpretación de nuestro objeto de estudio, recurriendo al análisis de contenido (Bardín, 2002) a fin de reconocer algunos elementos enunciativos que aparecen en campo —tanto en los DME como en documentos institucionales y de planificación—, además de otras herramientas metodológicas para el tratamiento de los datos (3.1.). Nos introduciremos luego en los aspectos teóricos que permiten la identificación de las representaciones de enseñanza y aprendizaje interpretadas en campo, lo que permitirá establecer la correspondencia entre ellas y los modelos teóricos pedagógicos propuestos por Tonucci (2010) (3.2.). Finalmente, nos ocuparemos de la construcción del objeto de estudio, su contexto y elementos componentes (3.3.), a partir del sistema de matrices propuesto por Samaja (2004). Es decir que, para el esquema interpretativo que proponemos, identificaremos primero el “significado” para establecer su correspondencia con el “material significativo” después.

Capítulo 3.1. La interpretación desde el concepto de “equivocidad simbólica” y el análisis de contenido

La construcción de la hipótesis hermenéutica de la presente investigación —y la derivación de su correspondiente hipótesis de trabajo— parte de lo que Ynoub (2010; 2017), siguiendo a Ricouer (2003) y Bardín (2002), define como investigaciones interpretativas, respondiendo así a ciertas particularidades que por ello tiene su tratamiento empírico. Ynoub hace un análisis del concepto de “símbolo” de Ricouer para referirse a la idea de interpretación simbólica, entendiendo que el concepto de símbolo se define como un “signo equívoco”; es decir, que posee múltiples sentidos. “Conforme a este marco —señala Ynoub—, consideraremos que, una hipótesis hermenéutica será una proposición que se propone como conjetura interpretativa” (Ynoub, 2017: 43) de algún fenómeno o “materialidad significativa” que actúa como símbolo.

En *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*, Paul Ricouer (2003) recurre al concepto de “símbolo” para la propuesta de la interpretación en el campo de la hermenéutica. Si bien es en *Simbólica del mal* (1975) donde el autor da inicio a la problemática de la hermenéutica, es en *El conflicto de las interpretaciones* donde encontramos definiciones más claras sobre el tratamiento hermenéutico que propone el autor.

Llamo símbolo a toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que sólo puede ser apprehendido a través del primero.

Esta circunscripción de las expresiones de doble sentido constituye propiamente el campo hermenéutico (Ricouer, 2003: 17).

Este “segundo” sentido que se le otorga al fenómeno es el que surge de la interpretación del investigador, que es distinto de su sentido original y se identifica por ello como un “sentido en segundo grado” (Bardín, 2002).

Símbolo e interpretación se convierten en conceptos correlativos. Hay interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto (Ricouer, 2003: 17).

Sin embargo, lo que proponemos como hipótesis hermenéutica no constituye un “segundo sentido” único del fenómeno en cuestión, a partir del cual no pueda proponerse una multiplicidad de otros sentidos, sino que se plantea como una posible forma de comprensión dentro de un universo de formas existentes y potenciales de interpretación. Como señala Mombrú “la hermenéutica no es la interpretación correcta de un hecho, es la conciencia del problema y la intención de la aproximación” (Mombrú Ruggiero, 2019: 169).

Con todo, en el presente estudio, el material significativo está determinado por los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos de los museos de Sarmiento, su contexto y sus elementos componentes. Ellos adoptan un carácter simbólico susceptibles de ser interpretados y comprendidos como representaciones de enseñanza y aprendizaje en los modelos educativos extrapolados de Tonucci que presentamos más adelante (3.2.).

Este símbolo que “muestra ocultando” logra actualidad a partir de la interpretación, por lo que a través de ella hace presente su sentido múltiple. Así, pues, es la hipótesis hermenéutica la que se presenta como conjetura de un sentido distinto al original. Pero para que sea posible esta presunción, Ynoub (2017) señala la necesidad de dos condiciones; por un lado, la existencia de un modelo teórico que hará posible validar la hipótesis; por otro, que el objeto de estudio o “material significativo” posea una “naturaleza compleja” en tanto constituya un sistema —un todo con partes componentes y relaciones funcionales entre ellas—.

Por otro lado, la “contrastabilidad” o la elucidación de la hipótesis se dio a partir de la identificación de correspondencias entre los elementos componentes del objeto de estudio y los del modelo teórico, de la misma manera que se correspondieron sus funciones. Es por ello que este tipo de hipótesis propuesta requirió para su tratamiento de la analogía —por la correspondencia— y la abducción —por la identificación de partes con un todo en sentido orgánico o sistémico—. De modo que, si la analogía entre partes/todo/función se cumple —dentro del contexto de interpretación—, se valida la hipótesis.

Siguiendo esta propuesta metodológica, buscamos establecer la correspondencia entre el material signifiante y el significado, aunque de manera indirecta. Para ello, en primer lugar, establecimos analogías entre sistemas teóricos: los modelos educativos de Tonucci, entendido como “sistema interpretado”, y los modelos de diseños expositivos y formatos de programas, que encontramos en los museos de Sarmiento. Finalmente, se procedió, a partir del trabajo de campo y el análisis de datos, a la identificación de los “rasgos” de las exposiciones y programas de los museos o “sistema signifiante”, que respondieran efectivamente a los modelos museísticos propuestos. Esta asociación es la que permitió vincular los elementos componentes del material signifiante con los modelos de Tonucci relacionando tres sistemas: sistema signifiante / modelo museístico / sistema interpretado.

Desde luego, no puede esperarse que cada “sistema signifiante” se corresponda integralmente con los “sistemas interpretados”; es decir, que no es posible que podamos identificar correspondencias entre todos los elementos de las exposiciones y programas como material signifiante, con los elementos y funcionalidades de los modelos teóricos, simplemente porque esa paridad es imposible. Lo que sí se observó a lo largo del análisis son elementos y funcionalidades significativas en exposiciones y programas, a partir de las que pudieron establecerse correspondencias con los modelos teóricos, dando lugar a así a la interpretación. Consecuentemente, tampoco fue posible interpretar plenamente concepciones “puras” de enseñanza y aprendizaje, aunque se hallaron predominancias, por lo que se puede concluir cierto grado de inclinación de una exposición y un programa hacia un tipo de representación.

Pero para concretar la identificación de algunos de los elementos hallados en campo con los modelos propuestos, fue necesario recurrir al análisis de contenido que permitió la categorización de los enunciados presentes en las materialidades discursivas de cada exposición, aunque se recurrió también a él para el análisis de los documentos institucionales y de planificación de programas y actividades. En el caso particular de las exposiciones, la interpretación discursiva de las construcciones verbales de cartelías, rótulos e infografías dispuestas en los DME, permitió identificar funcionalidades en esos enunciados y, por ende, las acciones comunicativas que estos interpelan al visitante. Éstas servían de indicadores para determinar los diseños de los modelos de exposición y, por analogía, los modelos educativos a los que respondían. Asimismo, el mismo principio se aplicó en la documentación referida a sus programas, en la que se dio cuenta de la flexibilidad o rigidez con los que se planteaba su planificación.

Así, pues, dado que el “análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones” (Bardín, 2002: 23), recurriremos a ellas con el fin de interpretar el sentido o la significación —por una parte— de los enunciados que las exposiciones utilizan para comunicarse con su público, aunque la intencionalidad comunicativa de toda la exposición no se reduzca al análisis individualizado de cada DME. Como ya señalamos

(2.2.1.2.), los enunciados —que son parte de la mediación expositiva— cumplen una función interrelativa asociada a otros elementos expositivos de manera orgánica y no conjuntista. El hecho de que un enunciado dispuesto en un DME sea interpretado como una interpelación al visitante para que lleve a cabo una acción comunicativa u otra en una exposición, tiene que ver con su relación con otros mediadores que lo condicionan, considerando la accesibilidad del estilo lingüístico, el tipo de enunciados a los que se recurre y, principalmente, sus posibilidades narratológicas.

Los enunciados dentro de las exposiciones no se presentan dispuestos de la misma manera, ni con la misma estructura, ni en los mismos soportes, como tampoco en los mismos lugares, incluso dentro de una misma exposición. Ellos se distribuyen de manera estratégica, respondiendo a una intencionalidad comunicativa de la propuesta museográfica, por lo que no es posible hablar de homogeneidad en los diseños expositivos. Es por ello que el análisis de contenido, desde la perspectiva de la autora, se adecua a las necesidades circunstanciales del tratamiento de este tipo de material.

No se trata de un instrumento, sino de un abanico de útiles; o más exactamente de un solo útil, pero caracterizado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy extenso: las comunicaciones (Bardín, 2002: 23)

Insistimos en que no debemos olvidar que los enunciados son, en sentido sistémico, parte de un todo que lo explica. Es decir, el enunciado por sí mismo no puede comprenderse sin las otras partes que constituyen ese todo al que llamamos “exposición”. Su intencionalidad está ligada a las materialidades discursivas de los otros DME, a los objetos expuestos y a la forma de presentarlos, la iluminación, el recorrido dentro del espacio expositivo, las imágenes, etc. Por ello,

[...] la actuación del analista es doble: comprender el sentido de la comunicación (como si él fuera el receptor normal) pero también, y sobre todo, “desplazar” su mirada hacia otra significación, otro mensaje vislumbrado a través o al lado del primero. La lectura del analista de contenido de las comunicaciones no es, o no es sólo, una lectura al “pie de la letra”, sino la puesta a punto de un sentido en segundo grado. No se trata de atravesar por los significantes para captar los significados, como un desciframiento normal, sino de alcanzar otros “significados” [...] (Bardín, 2002: 31).

Ese “sentido en segundo grado” estará dado por la totalidad de la que es parte el enunciado, por lo que su interpretación sólo será posible dentro de un contexto que comparte con otros elementos que resultan entre sí interrelacionados e interdependientes.

Así y todo, en lo que respecta a los aspectos lógicos inferenciales implicados en el análisis de contenido, debemos hacer algunas aclaraciones sobre las relaciones que propone la autora. Al referirse a ello, Bardín señala que

[...] pertenece al campo del análisis de contenido toda iniciativa que, partiendo de un conjunto de técnicas parciales pero complementarias, consista en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (emisor y su contexto) —o eventualmente los efectos— de los mensajes tomados en consideración (Bardín, 2002: 32).

Sin embargo, creemos que esto no es así, dado que partir de “indicios” para arribar al “contenido de los mensajes”, con el objetivo de dar con la “fuente” o “efectos” de estos mensajes, no es posible hacerlo por vía deductiva, sino por vía abductiva. Los indicios constituyen “rasgos” que se refieren a partes de un todo o “mensaje”, por lo que, será de manera abductiva que el analista debería arribar a conclusiones, es decir, a realizar una interpretación. De otra manera no estaríamos hablando de “interpretación”, si es que por vía deductiva se arribara al dato.

Pero más allá de este señalamiento, queremos destacar el hecho de que el análisis de contenido, como un conjunto de instrumentos complementarios o —en palabras de la autora— “un conjunto de técnicas de análisis” (Bardín, 2002: 32), permitió la interpretación del sentido de los enunciados, contenidos en las materialidades discursivas que conforman los DME, y de la variabilidad de narrativas que ellos permiten.

Ahora bien, desde el punto de vista metodológico, decidimos aproximarnos al objeto de estudio a partir de su contexto institucional, teniendo en cuenta las particularidades de cada museo. Asimismo, creemos que de esta manera el abordaje ordena más la cuestión, al mismo tiempo que permite retomar algunos aspectos planteados previamente en el capítulo 1, que resultan necesarios para comprender ciertas cuestiones de índole contextual.

En cuanto al resto de los instrumentos utilizados en esta investigación, la observación, además de la entrevista, constituyó una de las herramientas fundamentales. El trabajo de identificación *in situ* de los elementos componentes de las exposiciones, el funcionamiento de los mediadores, la organización del diseño y la dinámica que adoptó cada propuesta museográfica, fue posible gracias a la observación. De igual modo, la documentación fotográfica fue necesaria para el registro de estas observaciones, principalmente para el análisis posterior de la museografía como recurso visual. También, esta estrategia fue central para el análisis de los formatos de programas, principalmente para aquellos cuyas actividades no quedaron plasmadas en documentos escritos. Por ello, resultó necesario identificar durante su desarrollo los rasgos o elementos que permitieran

inferir posibles objetivos propuestos a partir de las variabilidades detectadas en su ejecución. Esto implicó, ya no observar documentos ni dispositivos, sino sujetos. Considerando esto último, adoptamos aquí la perspectiva que propone Guber (2005), entendiendo que no hablaremos de observación sin más, sino de “observación con distintos niveles de participación” (Guber, 2005: 114). Así, pues, nuestra presencia en los espacios expositivos requirió de cierto grado de interacción, principalmente con los guías durante el desarrollo de la guiada, ya sea que esto significara dialogar con ellos o simplemente observarlos. Por lo dicho, tratándose de estos casos, el análisis estuvo puesto sobre la dinámica que imprimían los sujetos al formato de programa durante el tiempo que duraron las actividades, identificando —o no— adecuación a los públicos. Para tal fin se construyeron registros más o menos estructurados, que permitieron en campo identificar las propuestas de adecuaciones. Asimismo, por tratarse de formatos y programas diversos, fue necesario adaptar los registros en planillas que se ajustaran a las características de los casos observados.

Como señalamos, la entrevista tuvo también un rol central para la obtención de datos, especialmente en aquellas instituciones en las que no hallamos documentación sobre diseños y planificaciones de exposiciones y programas, respectivamente. El tipo de cuestionario osciló entre las preguntas semi estructuradas y las abiertas, dependiendo del grado de profundidad de información y del potencial informativo de los sujetos entrevistados. Tanto guías como diseñadores se transformaron en informantes clave en el proceso de reconstrucción de objetivos, planificación y diseño de exposiciones y actividades de programas.

Si bien en esta investigación no contempló el hecho de que los visitantes constituyeran unidades de análisis de las cuales se obtuvieran datos relevantes, en algunos casos debimos aproximarnos a ellos con algún cuestionario estandarizado, con el fin de indagar acerca de sus características particulares. Al no contar con documentos de planificación, esa información resultó crucial para explicar la puesta en práctica de la adecuación de los formatos de los programas. Así, a pesar de que en la mayoría de situaciones bastó con la simple observación de los visitantes para establecer grados de heterogeneidad de los públicos, algunas veces debimos indagar con algún interrogatorio que diera lugar a un conocimiento más preciso de su perfil.

Sin embargo, no debe pensarse que este acercamiento a los visitantes implicó otra cosa que la identificación de sus características en relación a la presencia de adecuaciones en las propuestas programáticas. En este sentido, el análisis en nuestra investigación se enfocó permanentemente en la intencionalidad, objetivos y propuestas de exposiciones y programas, más allá de las respuestas de los visitantes o el impacto que aquello generaba sobre estos. Es decir; fueron las variabilidades en la funcionalidad de los DME lo que se puso en lugar de análisis y no las acciones comunicativas concretas que el público realizó,

del mismo que nos interesaron los tipos de formatos de programas propuestos y no los grados de accesibilidad que logró el público al patrimonio de manera concreta.

A estos instrumentos se les sumaron el análisis del espacio y la disposición de los elementos componentes de las exposiciones mediante planos, teniendo en cuenta la necesidad del reconocimiento integral de las partes con el todo; es decir, que los elementos del diseño museográfico requirieron ser comprendidos dentro de un contexto espacial cuyo sentido se logra en la relación de funcionalidad entre todos sus elementos. Se consideró por ello la construcción de diagramas de módulos y unidades expositivas, que permitieron poner el foco en algunos aspectos de la exposición que resultaban significativos.

Capítulo 3.2. Entre modelos teóricos educativos y representaciones de enseñanza y aprendizaje

Esta parte del capítulo 3 se plantea precisar los modelos teóricos que les dan forma a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, interpretadas a partir de los elementos componentes de las exposiciones y programas públicos y educativos de los museos de Sarmiento. En este sentido, será necesario comprender qué se entiende por “representaciones de enseñanza y aprendizaje” (3.2.1.), antes del abordaje de los modelos teóricos a los que ellas aluden. Luego, se identificarán los elementos que componen los modelos educativos “transmisivo” y “constructivo” (3.2.2.) propuestos por Tonucci (2010). Como estos modelos responden a tipologías de instituciones pedagógicas formales, su identificación con las representaciones de enseñanza y aprendizaje en los museos de Sarmiento resultará de la extrapolación que hemos hecho de dichos modelos al campo de la educación informal. Esto es posible, porque creemos que de manera implícita el autor confronta, a través de esta tipificación de escuelas, dos formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, más allá de los límites que puedan distinguir escenarios formales e informales de educación. Pero para poder delimitar cada modelo y asociarlos a las representaciones de enseñanza y aprendizaje identificadas en campo, debemos establecer la estructura y la dinámica que los define como tales.

En aras de facilitar la comprensión de la relación entre las representaciones de enseñanza aprendizaje con los diseños expositivos y formatos de programas públicos y educativos de los museos de Sarmiento, desarrollados los capítulos 4 a 8, se establecerá la correspondencia entre los aspectos constitutivos de las exposiciones contemplativas y los formatos de programas rígidos con el modelo transmisivo (3.2.2.1.), por un lado, y los aspectos constitutivos de las exposiciones participativas y formatos de programas flexibles con el modelo constructivo (3.2.2.2.), por otro. De esta forma, se identificarán los elementos que componen las representaciones de enseñanza y aprendizaje a las que responden las exposiciones y programas de los museos de Sarmiento. Esta relación, como señala Alderoqui, es el resultado de las nociones que existen “acerca de cómo las personas conocen”; a partir de ellas “se derivan diferentes modos de diseñar experiencias para ellas,

diversas clases de muestras, exposiciones y actividades educativas en los museos” (Alderoqui, 2011: 70). Las representaciones de enseñanza y aprendizaje parten de estas concepciones acerca de la relación sujeto – conocimiento que poseen los museos, por lo que los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos resultan de aquello que George Hein (1991) denomina “punto de vista epistemológico”, cuestión que ya hemos anticipado en la introducción y referido en el primer capítulo. Ricardo Rubiales, en el Congreso Panameño de educación y museos, explica que para Hein “[...] toda persona en un museo —un director, un curador, un museógrafo, un educador— tiene una perspectiva epistemológica sobre el contenido de su museo, sea consciente de ello o no” (Rubiales, 2016: 4m, 0s). A partir de esto, podemos decir que cada museo asume su rol de educador y formador de la sociedad desde dos perspectivas bien definidas: por un lado, la que concibe al conocimiento como algo que se encuentra fuera del sujeto como una “verdad” que debe ser aprehendida; por otro, la que reconoce al conocimiento como producto de una construcción de significado, individual y social, en el proceso de aprendizaje (Hein, 1991). En los contextos institucionales que estudiamos se han identificado claramente estas dos perspectivas, las que dieron lugar a la delimitación de los modelos educativos a los que nos hemos referido, aunque en la práctica se presenten con ciertos matices.

3.2.1. El concepto de “representación” de enseñanza y aprendizaje

Como señalamos en el capítulo 2, las diferentes formas de entender la comunicación museográfica y la relación que ella establece entre los públicos y el patrimonio, pueden traducirse en “representaciones de enseñanza y aprendizaje”. En este sentido, estas “concepciones” o “representaciones” no son otra cosa que el resultado de un conjunto de ideas de carácter epistemológico, muchas veces presentes en las personas e instituciones de forma intuitiva. Frases como “sólo hay que sentarse a leer para entender”, “es cuestión de estudiar de memoria”, “si te lo cuentan como una historia se aprende”, “cuando se lo pone en práctica se entiende” o “lo aprendí solo”, ponen en evidencia las maneras en que los sujetos reconocen condiciones, procesos, metas y resultados de la enseñanza y aprendizaje, más allá de los contextos educativos a los que hagamos referencia.

En el artículo titulado “La responsabilidad social de los museos”, George Hein distingue dos modelos educativos asociados a los espacios de presentación del patrimonio:

La educación progresiva se opone a la “educación estática”, cuya intención es simplemente transmitir los conocimientos, las costumbres y las prácticas del pasado a una nueva generación. Si estuviésemos totalmente satisfechos con nuestra sociedad, entonces la educación estática sería la adecuada, pero si nos esforzamos por mejorar la sociedad, entonces necesitamos la educación progresiva (Hein, 2009: 36).

El autor señala la profunda diferencia entre dos tipos educativos en función de sus metas o fines. No se trata sino de dos formas de entender la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de representaciones. Sin pretender aquí entrar en las definiciones de “educación estática” y “educación progresiva” a las que se refiere Hein, nos interesa señalar las maneras en que el autor comprende la aproximación al conocimiento, sus medios y fines.

Creemos que en los museos de Sarmiento se encuentran presentes estas ideas o nociones sobre educación. Tanto los gestores de las exposiciones y programas, como los responsables de las direcciones de los museos y el público que asiste, las poseen. Quizá no en estos términos ni con estas denominaciones, pero se encuentran incorporadas en cada sujeto y a nivel institucional. “¿Qué es el conocimiento?” o “¿cómo se accede a él?” y “¿bajo qué condiciones?”, son interrogantes que definen los principios epistemológicos sobre los que se apoyan estas representaciones y, por tanto, determinan qué se muestra en las exposiciones, cómo lo hacen, qué tipo de comunicación se genera y, desde la perspectiva de los públicos, qué se espera de los museos.

Los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos serán nuestro material significativo a través de los cuales podremos interpretar concepciones de enseñanza y aprendizaje. Como hemos indicado, además de la observación *in situ*, que posibilitó la identificación de los elementos componentes de las unidades de análisis con los elementos constitutivos de los modelos propuestos, debimos recurrir a la entrevista de los gestores de programas y exposiciones de los museos. El acercamiento a informantes clave posibilitó de primera mano la identificación de las representaciones de enseñanza aprendizaje que poseen los diseñadores, planificadores y ejecutores de exposiciones y programas. Con todo, se debió analizar los discursos surgidos de las entrevistas, categorizando los elementos y aspectos representativos de los modelos educativos a los que respondían las representaciones de los entrevistados.

Con el fin de identificar claramente estas representaciones y darles forma, hemos recurrido a los modelos educativos que propone Tonucci (2010). El hecho de que estas tipologías estén pensadas para las escuelas y que las nociones de enseñanza y aprendizaje que surgen de ellas se encuentren orientadas a la educación infantil, implicó la necesidad de hacer ciertos recortes y adaptaciones de los elementos teóricos que las componen. Así, la consideración de los principios de los modelos teóricos propuestos por el autor permitió, en primer lugar, la aproximación a las representaciones de enseñanza y aprendizaje propuestas para los museos de Sarmiento para, finalmente, vincular esos modelos con los tipos de exposiciones y formatos de programas presentados en el capítulo 2. Asimismo, se recurrió oportunamente a categorías de algunos autores del campo de la psicología cognitiva (Ausubel, 1983; Bruner, 1961, 1996), la pedagogía (Dewey, 2010) y las ciencias de la comunicación (Shannon y Weaver, 1964) entendiendo que ellas permitían completar la trama teórica para la delimitación de estos modelos.

3.2.2. Identificación de los modelos transmisivo y constructivo según Tonucci

La utilización de las denominaciones de “escuela transmisiva” y “escuela constructiva” son recuperadas de la obra de Tonucci, *Enseñar o aprender* (2010). El autor expone sucintamente dos modelos antagónicos que, aunque fueron pensados desde la perspectiva de la educación formal, fácilmente pueden extrapolarse a los escenarios de los museos estudiados. Asimismo, creemos que referirnos a unos modelos de exposiciones y programas en estos términos, resulta más coherente que recurrir a las categorías utilizadas por otros autores como las de “tradicional” e “innovador” (Asensio y Pol, 2002). Al igual que Tonucci (2010), sostenemos que las denominaciones que encierran juicios de valor son poco apropiadas, al mismo tiempo que no aportan nada al estudio que proponemos, principalmente porque no es nuestra intención establecer qué modelos museográficos y programáticos son mejores o peores —si los hubiera—, sino que pretendemos determinar las características de cada uno a partir de la identificación de la funcionalidad de sus elementos componentes que serán interpretados como representaciones de enseñanza y aprendizaje. Como ya señalamos, más allá de que se puedan considerar hoy obsoletas ciertas prácticas educativas —se trate de un contexto formal o informal—, todos los modelos educativos estuvieron vigentes en algún momento, por lo que el tipo de modelo tradicional de educación de los museos “gabinete” y museos “almacén”, resultaban coherentes con los objetivos comunicacionales y de aprendizaje de los públicos a los que estaba dirigido (Asensio y Pol, 2002).

Si bien la primera intención fue la de distinguir los modelos educativos que proponemos aquí a partir del análisis de las teorías conductista y constructivista, concluimos que establecerlas como parámetros para interpretar las representaciones de enseñanza y aprendizaje de los diseños expositivos y los formatos de programas, implicaba recurrir a estructuras teóricas excesivamente complejas. Es por ello que decidimos apoyarnos en categorías que facilitaban la correspondencia de estos modelos teóricos con el material significativo en términos de interpretación. Al mismo tiempo, debemos reconocer que las denominaciones de “transmisivo” y “constructivo” se refieren, no tanto a teorías, sino más bien a modelos de prácticas educativas concretas; el primero enfocado en la enseñanza y el segundo en el aprendizaje.

Para comenzar a delinear los tipos de representaciones de enseñanza y aprendizaje identificadas en exposiciones y programas en los museos de Sarmiento, podemos partir del supuesto de que mientras el modelo transmisivo se preocupa por el fin, el modelo constructivo se interesa por el proceso. Esto supone varias cosas; en primer lugar, el objetivo puesto en el “fin” da cuenta de la preponderancia del contenido en el proceso educativo. En este sentido, se pone el acento en la enseñanza antes que en el aprendizaje. En cambio, al modelo constructivo le importa el proceso que permite alcanzar conocimiento, antes que el conocimiento mismo. Esto no quiere decir que el modelo constructivo no se interese por el saber, sino que la centralidad está puesta en el “camino”

que lleva a él y en los procesos cognitivos puestos en juego. Desde esta perspectiva, el modelo constructivo estará centrado en el aprendizaje. Si extrapolamos estos modelos a los diseños expositivos y a los programas públicos y educativos notaremos que, mientras el modelo transmisivo se interesa por el contenido se comunica a los públicos, el modelo constructivo se enfoca en los visitantes y su experiencia, priorizando el interrogante antes que la respuesta, revalorizando la problematización antes que la solución. Es decir, existen representaciones de enseñanza aprendizaje que se identifican en exposiciones y programas que giran en torno al acervo, generando una comunicación dirigida a un público considerado una “caja vacía” que hay que llenar; mientras que otras, siguiendo el modelo constructivo, se asocian a exposiciones y programas que no solo consideran la heterogeneidad de públicos que interpretan el acervo, sino que además propician su participación en la construcción de una diversidad de narrativas, producto de la conexión entre el conocimiento previo que los visitantes traen consigo y la nueva experiencia de la exposición.

Pero para poder delimitar estos modelos con mayor claridad, debemos identificar los “presupuestos” y los “principios generales” (Tonucci, 2010) que los rigen. En lo que sigue, identificaremos los elementos que constituyen cada modelo, al tiempo que se establecerán las correspondientes analogías con los modelos de diseños expositivos y formatos de programas. Esto implicará, apoyándonos en la propuesta de interpretación que parte del concepto de “símbolo” de Ricouer, establecer correspondencias entre las partes de cada sistema —significante e interpretado (Ynoub, 2017)— y la funcionalidad que se desprende de su relación.

3.2.2.1. El modelo transmisivo desde la perspectiva de los museos.

Tonucci parte de una serie de “presupuestos” que deben reconocerse para poder identificar ciertos principios que describen a las escuelas del tipo transmisivo. En primer lugar, que “el niño no sabe y viene a la escuela a aprender”; en segundo lugar, que “el profesor sabe y viene a la escuela para enseñar al que no sabe”; y, finalmente, que “la inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos” (Tonucci, 2010: 33). Si extrapolamos estos supuestos a los contextos informales de educación, podemos afirmar que; el visitante no sabe y viene al museo a aprender; el museo —personal responsable de la comunicación— sabe y enseña al que no sabe; y el contenido de la exposición se acumula progresivamente en el visitante. Esto permite esbozar relaciones con algunas de las características señaladas en las exposiciones contemplativas y en los formatos de programas rígidos. Así pues, el hecho de que se asuma que el visitante no sabe, nos permite reconocer que necesariamente éste asumirá una actitud contemplativa de aceptación de todo aquello que el museo proponga, sin la posibilidad de disentir, porque no se puede estar en desacuerdo con lo que no se sabe o conoce. Asimismo, si el museo es el que sabe y enseña por ello, enseña a todos por igual porque, en definitiva, nadie que ingresa al museo sabe. Finalmente, si el contenido de la

exposición se acumula progresivamente, el museo buscará incorporar ese conocimiento en forma de información —única y legitimada— que deberá ser memorizada por el visitante.

Ahora bien, Tonucci propone una serie de principios que surgen a partir de estos presupuestos. Para fines prácticos, en aras de darle mayor sustento a esta analogía que intentamos establecer entre el modelo transmisivo de Tonucci y los modelos de diseño expositivo contemplativo y formato de programa rígido que proponemos, enunciaremos estos principios y haremos algunos señalamientos sobre ellos.

Principio de “igualdad”: entendida como la homogenización de los alumnos y de su desconocimiento. Este principio se basa en la siguiente relación propuesta por el autor: “si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan de cero”. Por ello, “la escuela no consigue entender ni aceptar la diversidad” (Tonucci, 2010: 34). Desde esta perspectiva, las exposiciones y los programas públicos y educativos normalizan un tipo de dinámica orientada a un público “modelo”. El principio del discurso único y del formato rígido se corresponden con esta idea de escuela. Así, las exposiciones contemplativas restringen la posibilidad de “otras” narrativas, puesto que no es posible que alguien pueda decir algo sobre aquello que no sabe. Asimismo, si se acepta que un visitante es igual a todos los visitantes, ninguna narrativa alternativa al museo es posible porque ningún visitante sabe. Además, bajo este principio de igualdad, la forma en que aprenden los sujetos es la misma, lo que justifica una única propuesta programática para todos los públicos.

Principio de “cierre y separación”: es decir, que todo conocimiento ajeno al contenido de la escuela no se corresponde con lo que se enseña. “La escuela no puede aceptar una confrontación con lo que ocurre fuera de ella [...]. Por eso los bolsillos de los niños deben estar siempre vacíos [...]; todo eso molestaría [...].” en el proceso de enseñanza (Tonucci, 2010: 35). Pero este principio, agrega el autor, vale

[...] en relación a la cultura: la escuela permanece al margen del debate, de la investigación, de las revisiones; considera aceptable sólo aquello de lo cual pueda decirse: ¡es cierto! Acepta únicamente lo que es seguro e inmóvil [...]. La recopilación de todas las certezas constituye el libro de texto, que representa una respuesta segura a cualquier pregunta posible (Tonucci, 2010: 35/36).

El principio de cierre y separación de la institución escolar, al igual que el principio de igualdad, también se corresponde con la idea de discurso único propuesta por los museos cuyas exposiciones responden a un modelo contemplativo. El acervo es interpretado, pero no por el visitante. Esta interpretación es producto de la construcción de una verdad legitimada de la cual el museo es el vocero. Por ello, aquí también todas las respuestas posibles se encuentran dentro del bagaje de contenidos expuestos en la

exposición. Es por ello que resulta común que este tipo de exposiciones sean acompañadas por lo que Asensio y Pol (2002) denominaron “guía busto parlante”; es decir, el típico guía de museo que comunica lo mismo y de la misma manera a todos los visitantes, fiel al discurso propuesto por el museo como verdad indiscutible. Así pues, toda otra perspectiva no es posible ni aceptada, lo que deriva en una negación de las voces de los visitantes y de la experiencia previa que ellos traen consigo.

Principio de “transmisión”: al cual podríamos denominar también “de unidireccionalidad de la comunicación”. Aquí se hace evidente, no sólo la relación asimétrica entre profesor y alumno en términos de conocimiento, sino que también alude a un modelo de comunicación. Para Tonucci, “el mecanismo principal que permite el paso de los conocimientos es la transmisión de quien sabe a quien no sabe”, lo que hace que aquello que se dice no solamente sea siempre “novedoso” (Tonucci, 2010: 36), sino que, además, se recurra a un formato de comunicación restringido entre el que enseña y el que aprende.

En las exposiciones contemplativas, como en la escuela transmisiva, la novedad es siempre ajena al visitante. Éste desconoce el contenido vinculado al acervo del museo que visita, por lo que no puede asociar lo que dice la exposición con lo que sabe previamente —aunque ya sabemos que este tipo de modelo de exposición niega este aspecto en el público—. Por este motivo, el visitante opera mecánicamente sobre el nuevo conocimiento que intenta integrar a su bagaje. Tonucci dirá: “La tarea del alumno consiste en escuchar, recordar y repetir” (Tonucci, 2010: 36). Esta realidad del alumno lo transforma en receptor de un mensaje producido por un emisor, formato que responde al modelo propuesto por Claude E. Shannon y Warren Weaver (1964) de emisor – mensaje – receptor (EMR). En el contexto de una exposición contemplativa ocurre algo similar; el museo, a través del guía o mediante el uso de los DME, asume el rol de emisor, mientras que el visitante el de receptor. Por tanto, el discurso expositivo, construido a partir del contenido del acervo y comunicado mediante una narrativa, se transforma en el mensaje. Como vemos, la relación toma una única direccionalidad: del que sabe —museo— al que no sabe —visitante—.

Principio de individualización: los que no saben no pueden intercambiar conocimiento, por lo que se establece una relación restringida entre el docente y el alumno de manera individual. Para Tonucci en este modelo de escuela “[...] no está previsto ningún intercambio horizontal entre los niños, ya que sería inimaginable entre quienes no saben”. Por tanto, “la relación fundamental se da entre el maestro y cada uno de los alumnos” (Tonucci, 20210: 37). En el contexto del museo esto se traduciría en la dinámica que adopta la exposición basada en una relación individualizada entre el museo o los responsables de la exposición y el visitante. La comunicación entre visitantes no es posible dado que, como se indicó, no es posible que quienes no saben aprendan de otros

que tampoco saben. Desde esta perspectiva verticalista de los aprendizajes, todos los sujetos adquieren el mismo conocimiento de la misma fuente de manera individual.

Principio del programa rígido: los contenidos se incorporan en los sujetos progresivamente y de manera gradual según un programa preestablecido, por lo que los saberes son jerarquizados y estandarizados. Así, se confirma el hecho de que “[...] la inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por sobreposición de conocimientos; esto significa presentar una materia de forma ordenada, partiendo de sus elementos más sencillos hasta llegar gradualmente a los más complejos” (Tonucci, 2010: 38). Ahora bien, desde el contexto de la exposición y los programas esto no sucede así. Es decir que, por tratarse los museos de contextos no formales de educación, no se puede hablar de gradualidad y jerarquización de contenidos, por lo menos desde la perspectiva de los programas. Sin embargo, en los museos existe la jerarquización de contenidos y un ordenamiento que sigue algún tipo de lógica.

Todo contenido en una exposición es producto de una jerarquización y de un ordenamiento. Es decir, previamente se decide qué mostrar y que no mostrar, de la misma forma en que se evalúa la organización de eso que se muestra. Si bien esto sucede en todas las exposiciones, en las que siguen un modelo contemplativo —teniendo en cuenta el principio del discurso único—, esta jerarquización es indiscutible. El visitante entiende como importante lo que el discurso expositivo le dice que es importante, de la misma forma en que la lectura y la narrativa construidas en torno a ello siempre es lineal.

Principio del docente que sabe: como el docente es el único que detenta el conocimiento, sólo él puede transmitirlo al alumno. “El profesor es el guardián de la verdad y de todo lo que merece ser aprendido” (Tonucci, 2010: 40). Este principio explica el motivo por el cual lo que se enseña está basado “en la novedad”, de modo que si no fuera de esta manera, el profesor debería resignar su posición de dominio sobre el conocimiento y aceptar que quienes aprenden, saben. La concepción sobre el conocimiento aquí planteada, se asocia a la línea del conductismo de Pavlov y Skinner.

En este sentido, el aprendizaje no es una cualidad intrínseca al organismo, sino que necesita ser impulsada por el ambiente. Esta característica presente en toda teoría mecanicista, que requiere un impulso externo al sistema para operar, supone una escasa consideración del carácter biológico del aprendizaje, pero resulta, en todo caso, coherente con el asociacionismo conductual basado en la “tabula rasa” (Leiva, 2005: 69).

En el museo, particularmente en los modelos contemplativos de exposición, el contenido se aborda desde cero; es decir, considerando que el visitante no sabe nada sobre lo que va a aprender. De esta manera no es posible discrepar con lo que la exposición dice acerca de su acervo.

Principio de la evaluación: se mide el nivel de conocimiento acumulado por el alumno de manera predominantemente cuantitativa. Esto tiene ciertas implicancias en relación al rol de las partes intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como “[...] a todos se les ofrece las mismas oportunidades de aprender ya que la propuesta del profesor es igual para todos [entonces] aprender o no aprender depende pues únicamente de los niños o en todo caso de sus condiciones [...]” (Tonucci, 2010: 41). Esto significa que aquel que enseña está fuera de toda posible evaluación. En el museo, las exposiciones contemplativas y los programas rígidos no son el resultado de una evaluación de los públicos y de las propias prácticas, sino de una intencionalidad de comunicar información lisa y llanamente. La importancia está puesta en el mensaje y no en el visitante por lo que, al igual que la escuela, el museo y la práctica museística “[...] siempre quedan fuera de la valoración” (Tonucci, 2010: 41).

Con el fin de realizar una síntesis de los elementos componentes del modelo transmisivo —derivados de los principios antes expuestos—, que permiten la identificación de los aspectos que definen las representaciones de enseñanza y aprendizaje observadas en las exposiciones que responden al modelo “contemplativo” y en programas de formatos “rígidos”, proponemos la siguiente tabla:

Tabla 1. Cuadro de correspondencia entre elementos componentes del modelo escolar transmisivo y representación de enseñanza y aprendizaje que se interpretan en el modelo expositivo contemplativo y formato de programas rígidos.

Contexto Escolar	Contexto de Museo
Modelo transmisivo	Representación de enseñanza y aprendizaje en exposiciones contemplativas y formatos de programas rígidos
Homogeneización del alumno	Homogeneización de los públicos. Actividades propuestas sin adecuaciones y únicas
Conocimiento escolar es el único validado	La exposición, como parte del museo, detenta la verdad legitimada
Docente transmisor de conocimiento	Exposiciones brindan únicamente información. Divulgación y difusión de contenidos en forma de mensaje a un receptor. El museo adopta la figura de emisor
Relación unidireccional entre alumno - docente	Intercambio unidireccional entre el visitante y el museo (identificado en el guía u otro responsable del museo en el contexto de la exposición)
Se imparte conocimiento siempre novedoso	El contenido al que accede el visitante en la exposición y en las actividades está desvinculadas de su experiencia previa

Saberes jerarquizados y estandarizados en torno a un programa	Contenido único que responde a un único discurso y narrativa
Evaluación cuantitativa del alumno. El profesor queda fuera de toda evaluación	Evaluación positiva basada en la cantidad de visitantes. No se evalúa la exposición ni sus programas

3.2.2.2. *El modelo constructivo desde la perspectiva de los museos.*

En relación al modelo anterior, los principios de la escuela constructiva resultan antagónicos. Estos están apoyados en tres supuestos que les dan forma; primero, que “el niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo”; segundo, que el maestro es un mediador que “garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, operativos), con la participación y contribución de todo el mundo”; finalmente, que “la inteligencia [...] es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración” (Tonucci, 2010: 45). En los museos estos presupuestos pueden traducirse de la siguiente manera: el visitante sabe o conoce, es decir, tiene experiencias previas, por lo que visita el museo con el fin de enriquecer esos conocimiento, darles una nueva forma, interpretarlos de otra manera y desarrollarlos junto a otros visitantes; asimismo, el mediador en el museo asegura que la experiencia del visitante le permita incrementar algunas de sus habilidades en cierta medida, siempre en diálogo con los demás —museo y visitantes—; por último, el presupuesto sobre la inteligencia tiene que ver con las posiciones —no importa el contexto educativo que se trate— que admiten que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción a partir de la reestructuración de los saberes previos basada en la integración de los saberes nuevos. Estos presupuestos remiten a categorías como la de “experiencia” de Dewey (2010), “aprendizaje por descubrimiento” de Bruner (1961) y “aprendizaje significativo” de Ausubel (1983). Al parecer, los diseños y formatos que responden a este modelo suelen recurrir a ellas. De hecho, la mayor parte de los autores (Asensio y Pol, 2002; Coca Jiménez, 2010; Pastor Homs, 2011; Alderoqui, 2011; Castilla, 2017) coincide en que la educación en museos que responde al modelo constructivo de enseñanza y aprendizaje, se apoyan en la relación necesaria entre la “mediación” permanente del departamento educativo de los museos y el papel activo y participativo del visitante en la construcción de saberes significativos. Es por eso que, a medida que nos detengamos en los principios que surgen de los presupuestos que hemos enunciado, haremos la correspondiente alusión a estos autores, principalmente por el hecho de que, como vemos, son referentes en el campo de la educación no formal, además de la formal.

Principio de “diversidad”: se reconoce la heterogeneidad de los alumnos, de su conocimiento y experiencia.

Esta escuela cree en la diversidad y se basa en ella. Si el niño sabe, todos los niños saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que también han sido distintas sus experiencias y sus distintos recursos (Tonucci, 2010: 45).

El hecho es que, desde la perspectiva que plantea el autor, la “diversidad” no sólo tiene que ver con el conocimiento, sino con todos los aspectos de los sujetos. Si quisiéramos ahondar más profundo, deberíamos aceptar que este tipo de escuela se opone, desde el punto de vista filosófico, a la idea de “normalidad”, entendida ella como una construcción social siempre en movimiento y, a veces, tan peligrosamente sesgada como la “realidad” y la “verdad”. En el museo, las exposiciones y programas que respondan a este principio deberían reconocer que todos los visitantes traen un bagaje consigo, por lo que hay experiencias, intereses y motivaciones tan diversas como diversos son los sujetos. Es por ello que las exposiciones participativas son las que más puede alinearse a este principio por dos motivos fundamentales: primero, porque su funcionalidad comunicativa es interpretativa antes que informativa, lo que da lugar a diferentes enfoques valorando el conocimiento previo de cada visitante; segundo, derivado de lo anterior, porque sus discursos son lo suficientemente abiertos como para admitir todo tipo de narrativas y posturas en relación a los contenidos que expone. Este planteamiento está vinculado a lo que Dewey señalaba acerca de la “experiencia educativa”. Para el autor, “[...] el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010: 79). Así, una exposición participativa debe considerar que la experiencia previa de cada visitante generará expectativas, discursos y percepciones distintas sobre el contenido del patrimonio que se muestra, pero, además, la experiencia presente condicionará las experiencias futuras, lo que implica una gran responsabilidad para quienes planifican y diseñan la exposición. Por otro lado, los programas deben ser adecuados o, por lo menos, lo suficientemente flexibles para adecuarlos ante cualquier situación, en función de las necesidades de los visitantes.

Principio de “apertura”: implica que todo conocimiento es pertinente como parte de la experiencia y el aprendizaje de los alumnos. Este principio se encuentra íntimamente ligado al anterior; es decir, asumir que el niño sabe es reconocer su experiencia previa. “Significa aceptar que el niño, todo niño, traiga a la escuela los signos de su experiencia” (Tonucci, 2010: 48). Desde la perspectiva de las exposiciones participativas, la experiencia se hace parte de las narrativas que se construyen en torno al contenido del acervo, de la misma manera que esta experiencia condiciona los niveles de adecuación de las actividades que se proponen. En relación a esta última cuestión, los “ajustes” a las actividades propuestas son el resultado de un estudio previo de los públicos, de una indagación anticipada, de un “puesta a punto” del abordaje del tema que propone la exposición para su tratamiento, facilitando así su accesibilidad. Como señala Tonucci: “[...] significa trabajar siempre sobre lo cercano” (Tonucci, 2010: 48).

Principio de lo “cercano”: se recurre a lo conocido por el alumno para avanzar sobre lo desconocido por él. Así, el desarrollo del conocimiento a partir de aquello “[...] cuyo conocimiento real es posible, directo, crítico” implica, en términos del autor “una revolución metodológica total” (Tonucci, 2010: 49-50). Si el museo acepta partir de lo conocido por el visitante, en vez de lo ajeno —como en el caso de las exposiciones contemplativas—, la participación del visitante se vuelve mucho más activa, generando así un proceso de construcción de su propio saber. Las exposiciones participativas apelan al descubrimiento y al desarrollo de hipótesis por parte del visitante, interpelando siempre al interrogante. Pero esto sólo es posible cuando la exposición propicia el acercamiento al nuevo saber a partir de aquello que el visitante efectivamente conoce.

Principio de socialización: como todos saben algo y de distinta manera, el grupo constituye la referencia constante para la identificación de saberes. Tonucci define “la actividad del grupo como el lugar de los puntos de vista distintos” (Tonucci, 2010: 50). El autor señala tres aspectos que describen esta forma de entender la socialización y el aprendizaje socializado. En primer lugar, “las propuestas escolares siempre deben basarse en conocimientos reales anteriormente adquiridos [...]”, esto significa que habrá una diversidad de puntos de vista que se corresponden con la experiencia de cada niño; en segundo lugar, “[...] los puntos de vista distintos constituyen el motor indispensable de la acción educativa [...]”, entendido como el hecho de que las diferentes perspectivas de los alumnos enriquecerán el proceso de aprendizaje en tanto dan lugar al intercambio, a la contraposición y el acuerdo permanentes; finalmente, “El objetivo del trabajo del grupo es el punto de encuentro [...]” para la identificación de problemas que se deberán resolver con el aporte de todos, siempre como “soluciones relativas, provisionales”, pasando del “saber subjetivo (individual de cada alumno) al intersubjetivo (fruto de la dinámica del grupo)” (Tonucci, 2010: 50-52).

En el museo, la exposición se transforma desde este enfoque en un “ambiente físico y social” pensado y diseñado para fomentar experiencias que contribuyan con el crecimiento de los sujetos a través del intercambio. Como señala Pastor Homs, refiriéndose al departamento de educación de los museos, se debe “[...] animar a la participación y estimular las posibilidades creativas del visitante [...]” (Pastor Homs, 2011: 34). Esta contribución por parte del público a la interpretación del contenido de la exposición, implica que todos los sujetos sean parte de la construcción del discurso expositivo. Pero para ello, el diseño debe considerar cómo afecta el entorno a los visitantes y cómo las experiencias previas de los visitantes afectarán la exposición. Aquí entra en juego lo que Dewey (2010) denomina las “condiciones objetivas” y las “condiciones internas” de los sujetos⁴², que son los aspectos condicionantes a partir del

⁴² Las “condiciones objetivas”, referidas al entorno y todo lo que sea “exterior” al aprendiz, y las “condiciones internas”, que corresponden al sujeto, se influyen mutuamente y constituyen lo que el autor denomina “situación” educativa (Dewey: 2010). Es decir, el aprendiz o alumno, es modificado por la experiencia en sus habilidades o condiciones internas a partir del contexto en el que ésta se desarrolla, pero, además - y por ello mismo -, se diversifican las condiciones externas que le permitirán enfrentarse a

“qué”, el “cómo” y el “para quién” el departamento educativo del museo propone la experiencia de visita. Para el desarrollo de una exposición participativa y para lograr una buena adecuación de los programas, es necesario recurrir a la experiencia previa del visitante, conocer su impresión sobre lo que ve y fomentar el intercambio dialógico. Los dispositivos y mediadores presentes en la exposición se transforman en permanentes negociadores porque, si bien en el intercambio surgirán acuerdos, habrá necesariamente desacuerdos, que son los que más enriquecen la manera de entender el contenido de la exposición. Por ello, el papel del museo en este tipo de modelos expositivos será el de articular las diferentes interpretaciones de los públicos. Allí, es donde se produce el encuentro, no en el espacio físico del museo, sino en la situación de contacto en intercambio de ideas. Pero para que esto sea posible, para que la voz del visitante se manifieste, la exposición debe propiciar la problematización y la propuesta de hipótesis.

En *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Bruner (1996) madura sus ideas iniciales sobre el aprendizaje y su mediación para explicar esta relación irrenunciable entre aprendizaje, descubrimiento y socialización.

Lo que propongo aquí es una ampliación de esta idea o, mejor, su perfeccionamiento [...]. Desde entonces he llegado a admitir cada vez más que casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura [...]. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza [...] (Bruner, 1996: 132).

Con todo, que el aprendiz adquiera conocimiento mediante el descubrimiento, supone entonces varias cosas: en primer lugar, que existe un maestro que asume el rol de guía en lugar de trasmisor de información; en segundo lugar, que el aprendizaje es un proceso socializado y mediado culturalmente; finalmente, que el descubrimiento importa, no tanto por el resultado final que es el conocimiento, sino por el desarrollo de una habilidad basada en la propuesta conjetural y en su comprobación. Así pues, el conocimiento es una construcción colectiva en un contexto cultural del que los sujetos son parte, por lo que el aprendiz no aprende sólo, sino con otros y de otros. Pero, además, el planteamiento de la hipótesis da lugar a la reflexión y a la búsqueda, cuyo desenlace no sólo es el descubrimiento sin más, sino el desarrollo de herramientas para resolver problemas más allá del contexto exclusivamente educativo.

Principio del programa flexible: el conocimiento es producto de una profundización y reestructuración de contenidos a partir de las características del grupo.

situaciones nuevas. Esto significa que en el proceso de interacción entre las condiciones objetivas y las internas no puede quedar una subordinada a la otra. Se produce así un intercambio entre el sujeto y el ambiente, pero también con otros sujetos que también forman parte del entorno.

Si bien Tonucci no se refiere concretamente a un programa como principio de esta perspectiva de escuela, se puede inferir que éste debería ser lo suficientemente dinámico como para poner en el centro de la cuestión educativa al alumno antes que al contenido. Es decir, si el conocimiento es producto de la reestructuración de saberes propios y, a la vez, cada niño tiene sus propios saberes, entonces un programa estandarizado y rígido sería contradictorio, además de inadecuado ante tanta diversidad de experiencias. “El programa escolar no es totalmente previsible dado que se articula y se conforma a partir de las respuestas de la clase” (Tonucci, 2010: 55). En el museo, esto se vincula a la dinámica que adopta el abordaje de los contenidos de las exposiciones participativas. Ello permitirá flexibilizar las propuestas educativas en relación a las características del visitante y sus particularidades, considerando sus experiencias previas como elemento dinamizador de las actividades del museo. En este sentido, la experiencia pasada del visitante condiciona las posibilidades expositivas del museo y reajusta las características de los formatos de sus programas. El resultado del recorrido por las salas y de las actividades realizadas deberá ser una circunstancia de aprendizaje que se ha apoyado y transformado a partir de situaciones pasadas y, al mismo tiempo, condiciona situaciones futuras, dentro del proceso de desarrollo emocional, físico e intelectual del visitante.

Principio del docente mediador: el docente no detenta el conocimiento, sino que “[...] sabe buscarlo donde se encuentra, en las mejores condiciones posibles” (Tonucci, 2010: 54). En la escuela constructiva el docente trabaja sobre la pregunta más que sobre la certeza, lo que significa que recurrirá a la problematización que interpele la indagación, la investigación y, como se indicó en el principio de socialización, la propuesta de soluciones. El docente orienta en tanto sabe hacerlo, no para que el alumno llegue a conclusiones ya arribadas de antemano, sino para alentar la creatividad de los sujetos en la construcción de saberes. Como dijimos, el interés está puesto aquí en el “proceso” antes que en el “fin”.

Las exposiciones participativas también recurren a los mediadores, sean estos dispositivos o personas. Si bien es cierto que tanto unos como otros recurren a la información, esta nunca se encuentra completa o acabada, sino que, en todo caso, se utiliza como recurso para dar lugar a la “búsqueda”. El público recibe orientación y acompañamiento durante su visita a la exposición, mientras es interpelado a la reflexión, la crítica y al diálogo.

Principio de la evaluación formativa: se destaca por la evaluación y monitoreo de carácter permanente y holístico, prioritariamente cualitativo. Tonucci no se refiere en términos de “formativa” al tipo de evaluación que se lleva a cabo en la escuela constructiva, aunque puede expresarse de esta manera si tenemos en cuenta su descripción.

El profesor deberá necesariamente usar metodologías típicas de la investigación científica: la observación y documentación de todas aquellas

actividades que generalmente no dejan señales evaluables (el comportamiento en clase, los procedimientos para llegar a resultados, las discusiones, la actitud en el tiempo libre, los comportamientos del mismo maestro, mediante fichas, gráficos de observación, apuntes, grabaciones) (Tonucci, 2010: 55-56).

Desde este enfoque la evaluación formativa se concentra en lo que podríamos entender por monitoreo. Es decir, una valoración permanente y continua de los progresos y respuestas de los alumnos a la propuesta del docente. Esto último permitirá hacer ajustes en función de los resultados parciales que se evidencian en la clase.

En las exposiciones participativas, la evaluación toma este carácter de autorevisión y ajuste permanente. Por ello, la propuesta expositiva no es estática, como tampoco su programa, sino que se van modificando en torno al análisis de la correspondencia entre los resultados y los objetivos propuestos, pero principalmente a partir de la consideración de las necesidades y expectativas de los visitantes. Es por ello la complejidad y la dificultad que implica diseñar una exposición que atienda las necesidades de los públicos dentro de un proceso de aprendizaje. La labor del museo en la elaboración de las narrativas conlleva planificar distintas circunstancias siempre “inacabadas”, donde el visitante tiene que “completar” la lectura que hace de la exposición para que tenga sentido (Rubiales 2020). Esta idea de lo inacabado de las propuestas se opone a la de “receta” para la planificación y diseño de propuestas museográficas. Porque lo inacabado del diseño expositivo y de los formatos de programas educativos y públicos nos remite al “ver qué pasa” con los públicos, en un proceso de investigación permanente por parte del departamento educativo. Pero, desde luego, esto no significa que las propuestas de experiencias van a la deriva. Por el contrario, de igual manera que la figura del “maestro” de Dewey (2010), el educador en los museos debe encaminar sus acciones, debe perseguir una serie de metas concretando un conjunto de acciones, todo a partir de una planificación reflexiva y crítica.

Al igual que lo propusimos para el modelo transmisivo, presentamos la siguiente tabla que sintetiza esta otra representación de enseñanza y aprendizaje:

Tabla 2. Cuadro de correspondencia entre elementos componentes del modelo escolar constructivo y representación de enseñanza y aprendizaje que se interpretan en el modelo expositivo participativo y formato de programas flexibles.

Contexto Escolar	Contexto de Museo
Modelo constructivo	Representación de enseñanza y aprendizaje en exposiciones participativas y formatos de programas flexibles
Reconocimiento de la diversidad de alumnos	Reconocimiento de la diversidad de los públicos. Actividades propuestas adecuadas y diversas ajustadas a necesidades y expectativas de los visitantes.

Conocimiento extraescolar validado y necesario para el abordaje de otros conocimientos	La exposición recurre a las perspectivas de los visitantes sobre el contenido de la exposición para la construcción de conocimiento desde la intersubjetividad
Docente mediador entre el alumno y el conocimiento	Promueven el diálogo y la interpretación. Divulgación de contenidos en forma de construcción colectiva. El museo adopta la figura de mediador
Relación multidireccional entre alumnos – docente y alumnos – alumnos.	Intercambio multidireccional entre los visitantes y el museo y entre los propios visitantes (identificado en los distintos mediadores a los que recurre la exposición)
Se parte de lo conocido para avanzar hacia lo nuevo que se incorporará en el alumno por reestructuración	La experiencia del visitante en la exposición y en las actividades están vinculadas de su experiencia previa
Saberes regulados en torno a las características del grupo	Contenido que responde a diversas narrativas
Evaluación cualitativa del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. El profesor evalúa y revisa sus propias prácticas	Evaluación positiva basada en el impacto que generan las propuestas museográficas en los visitantes. Se evalúan las propuestas permanentemente para ajustarse y transformarse en vistas a mejorar la accesibilidad y participación de los visitantes

3.3. La construcción del objeto de estudio a partir del sistema de matrices

Las exposiciones y los programas de los museos de Sarmiento, en tanto asunto de estudio de la presente investigación, requieren de una contextualización que los determinan y de la identificación de elementos componentes que los constituyen. Si bien algo se avanzó sobre lo primero en el capítulo 1 de este trabajo, poco se dijo sobre la relación dialéctica que resulta de este vínculo entre los niveles en los que se encuentran las unidades de análisis y sus variables.

Así, para la construcción del objeto de estudio, recurriremos a la categoría de “matrices de datos” de Juan Samaja (2004), que permitirá establecer esta dinámica que resulta de la relación entre las exposiciones y programas, la determinación dada por su contexto y su composición a partir de los elementos que le dan sentido.

Para ello, nos introduciremos al concepto de “matriz de datos” y la dinámica generada en el “sistema de matrices” (3.3.1.). Luego, describiremos el funcionamiento del sistema de matrices y la relación entre las unidades de análisis, variables, valores e

indicadores de los distintos niveles (3.3.2.). Finalmente, nos concentramos en la comprensión del funcionamiento interno de cada nivel de análisis, iniciando con el supraunitario (3.3.2.1.), pasando por el nivel focal (3.3.2.2.), hasta llegar al subunitario (3.3.2.3.)

3.3.1. La matriz de datos como estructura para la delimitación de exposiciones y programas

Dado el esquema interpretativo de la presente investigación, la hipótesis no se construyó *a priori*, sino que surge como resultado de la combinación de experiencias adquiridas en trabajos de gestión de programas educativos en el Museo Rural Colhue Huapi en el periodo 2015 – 2017 y a partir de la participación en diseños expositivos en 2020 en el Museo Regional Desiderio Torres y el Parque Paleontológico “Valle de los Gigantes”. Estas aproximaciones a campo, permitieron conjeturar la idea de que resultaba posible interpretar representaciones de enseñanza y aprendizaje en los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos en los museos de Sarmiento. Desde luego, para dar inicio a la investigación, este planteamiento teórico requirió de una derivación más concreta y “observable”. Por tanto, propusimos que las exposiciones que promueven la acumulación informativa del mensaje expositivo, al tiempo que plantean programas cuyas actividades están ajustadas a formatos simples sin adecuaciones para la variabilidad de visitantes, adoptan un carácter transmisivo. Por el contrario, los formatos de programas cuyas actividades planificadas se adecuan (Asensio, 2019) a la heterogeneidad de los visitantes y los diseños expositivos participativos que interpelen al diálogo (Alderoqui, 2015) y a la interpretación en torno a su contenido, remiten a un modelo constructivo; ambos modelos a los que se alude —transmisivo y constructivo— son tomados de Tonucci (2010).

Para la puesta a prueba de nuestra hipótesis de trabajo, fue necesario precisar la información obtenida en campo durante esas experiencias, pero también hacer nuevas pesquisas y recurrir a diversas fuentes; es decir, recurrir a datos que permitieran establecer el grado de correspondencia entre los que predecimos y lo que realmente ocurre. Para tal empresa, nos apoyamos en la matriz de datos como estructura invariante y *a priori* de inteligibilidad, no sólo para la construcción de nuestro objeto de estudio, sino con el fin de organizar los elementos componentes que lo constituyen y que permitirán la demostración de lo que hemos interpretado en exposiciones y programas.

Si bien es Galtung (1968) quien propone esta estructura de matriz para la construcción del dato, es el enfoque de Samaja (2004) el que adoptaremos aquí, principalmente por el hecho de que facilita la identificación del objeto de estudio, a partir de una relación dialéctica entre su contexto y sus elementos componentes. Es decir, el dato es el resultado de un proceso de construcción que implica elementos que componen la unidad focal —donde se ubica nuestro objeto de estudio— constituyéndola, a la vez que esta misma es parte componente de un contexto que la determina. Esta relación entre

niveles es lo que Samaja entiende por sistema de matrices, donde todo dato se comporta de manera dialéctica.

A partir de lo dicho, podemos establecer que la tesis de Samaja se apoya en tres pilares:

- i. la matriz es aplicable a cualquier dato, más allá de su contenido particular;
- ii. la matriz reconoce cuatro elementos en el dato, incluyendo al indicador como uno de estos, que es el que permite operacionalizar la variable y establecer sus valores;
- iii. todo dato es el resultado de una construcción por relación de determinación - constitución entre por lo menos tres niveles.

Sobre esto último, Samaja dirá que:

[...] la inteligibilidad del proceso de investigación científica (de su dialéctica constitutiva y regulativa), depende de esta inclusión de la génesis del dato científico a partir de los niveles inferiores de la estructura y de la “recaída en la inmediatez”, que se opera cuando se retorna al Nivel de Anclaje. En este proceso por el cual se constituye eso que llamamos “dato”, se opera eso otro que se llama “construcción del objeto concreto de la investigación” (Samaja, 2004: 172).

Así, la dialectización del dato no constituye una prescripción que debe seguirse para su construcción, sino que se refiere a la propia naturaleza del dato como “una estructura compleja”.

Ahora bien, ¿cómo funciona la matriz de datos en una investigación hermenéutica? Todos los elementos componentes del dato están presentes, pero de una manera particular. Al tratarse de una investigación interpretativa, se procederá a la comprensión del objeto de estudio; en este caso, desde el “concepto de equivocidad” simbólica de Ricoeur (2003). Esto significa que la analogía que se establezca entre sistema signifiante —exposiciones y programas— y el sistema significado —modelo teórico al que remite— (Ynoub, 2017), sólo será posible a partir del análisis de los elementos que componen cada sistema y de la funcionalidad que se evidencie entre ellos. Es decir, que se establecerá la correspondencia entre los elementos de un sistema y los elementos de otro sistema, además de las funciones que cumplan como parte de un todo.

El proceso clave pareciera fundarse en el ejercicio de “distinguir partes/componentes” relevantes en el material sujeto a análisis (sub-unidades), que puedan ponerse en relaciones de “equivalencia funcional” con el modelo de referencia y desprenderse de un fundamento teórico común (analogías y homologías) (Ynoub, 2017: 47).

Por ello, cada parte/componente del material significativo hace a una unidad de análisis de la que se predicen cosas o aluden a diferentes propiedades, cuyos valores se establecen mediante distintos indicadores.

Desde la concepción de la gramática del dato, puede reconocer que:

La secuencia total de [elementos que componen el material significativo] constituye una “unidad de análisis” nuclear o focal, a partir de la cual se busca identificar la estructura general [del sistema significativo] (al modo de un análisis tipológico). Conforme con ello los “los componentes [...] podrían funcionar como “dimensiones de análisis o variables”.

Sin embargo, cada [componente] a su turno, constituye también un “unidad de análisis” (de un nivel sub-unitario, considerando [el material significativo] como un todo (es decir, como el contexto de cada uno de ellos). Cada [parte] deberá caracterizarse por los elementos que lo conforman sea como tipo de acciones y/o tipo de objetos contenidos en ellos.

Ahora bien, para poder trazar –y justificar- la equivalencia entre el modelo y el material empírico, se debe precisar el criterio por el que cada momento es equivalente a otro. Ello requiere el análisis de los elementos que componen a cada [parte] (Ynoub, 2017: 46).

Esta manera de comprender la “gramática del dato” en las investigaciones hermenéuticas, tiene que ver con su validación y con los razonamientos implicados en ella, a los que ya nos hemos referido: la analogía y la abducción. En este sentido, cada rasgo remitirá a una parte que tendrá su relativa autonomía en el análisis, pero cobrará sentido en la totalidad y en la funcionalidad implicada. Así,

En el análisis de cada uno de esos elementos de significación se aplica la estructura cuatripartita del dato: cada elemento constituye en sí mismo una unidad de análisis, caracterizada en base a uno o varios descriptores, según algún criterio indicador (Ynoub, 2010: 17).

El indicador estará dado por el contexto en el que se lleva a cabo la interpretación: el modelo teórico de referencia.

Nuestra propuesta es presentar las matrices de datos y el sistema de matrices para la construcción del objeto de estudio o material interpretado, más allá de las matrices que se construirán a partir de los elementos y funcionalidades que hemos identificado en el abordaje de los modelos de Tonucci (3.2.2.). Lo que presentamos aquí, siguiendo la gramática del dato propuesta por Samaja (2004), no solamente permitirá comprender el funcionamiento de las matrices en relación a nuestro objeto, sino también los procedimientos implicados en su construcción.

3.3.2. La relación y dinámica entre los elementos constitutivos de los niveles de análisis

Como señalamos en el apartado anterior, se propone una estructura de sistema de matrices que, a nuestro entender, facilita la identificación de las unidades de análisis y sus variables en diferentes niveles, vinculadas a partir de una relación de constitución y determinación entre sus elementos componentes. En el siguiente esquema podemos apreciar el nivel jerárquico que le corresponde a las unidades de análisis y sus respectivas variables según la matriz a la que pertenecen:

MATRIZ	Unidad de análisis (UA)	Variable (V)	Valor (R)
SUPRANIVEL (+)	Estatuto del museo (UA+)	Enfoque de los propósitos (V+)	en el contenido (R1+) en el visitante (R2+)
CENTRAL	Exposición de las colecciones (UA1)	Modelo de Diseño (V1)	Contemplativo (R1/1) Participativo (R1/2)
	Programa público y educativo (UA2)	Tipo de Formato (V2)	Rígido (R2/1) Flexible (R2/2)
SUBNIVEL (-)	Dispositivo de mediación expositiva (UA1-)	Funcionalidad Comunicativa (V1-)	Informativa (R1/1-) Interpretativa (R1/2-)
	Actividad destinada a los públicos / visitantes (UA2-)	Modalidad de Planificación (V2-)	Simple (R2/1-) Compleja (R2/2-)

Esquema 2. Sistema de matrices de datos

En primer lugar, la matriz que funciona como contexto de las unidades de análisis del nivel de anclaje se ubica en el nivel supraunitario (color naranja), conformada por los “estatutos” (unidad de análisis) de cada museo en relación al “enfoque de los propósitos” (variable) que persigue. En segundo lugar, en las matrices centrales (color verde) o de “anclaje” propiamente dicho, se identifican las unidades de análisis y las variables que corresponden al objeto de estudio. Como vemos, en este nivel se incluyen las “exposiciones de las colecciones” (unidad de análisis) desde la dimensión del “modelo de diseño” (variable) expositivo, y los “programas públicos y educativos” (unidad de análisis), en el “tipo de formato” (variable) que ofrecen los museos de Sarmiento a los visitantes. Aquí —y en el nivel subunitario—, aparecen dos matrices donde no hay

subordinación de una hacia otra. En este sentido, “[...] hablaremos de ‘matrices del mismo nivel de integración’ o de ‘matrices coordinadas’” (Samaja, 2004: 167). Finalmente, encontramos en un nivel inferior los elementos componentes de las unidades de análisis del nivel de anclaje, que son parte el subnivel (color celeste); por un lado, la “funcionalidad comunicativa” (variable) de los “dispositivos de mediación expositiva” (unidad de análisis), que se identifican a partir de los distintos diseños expositivos de las colecciones de cada museo; por otro, la “modalidad de planificación” (variable) de las “actividades destinadas a los públicos / visitantes” (unidad de análisis), que componen los programas públicos y educativos. En este caso también se identificarán matrices coordinadas.

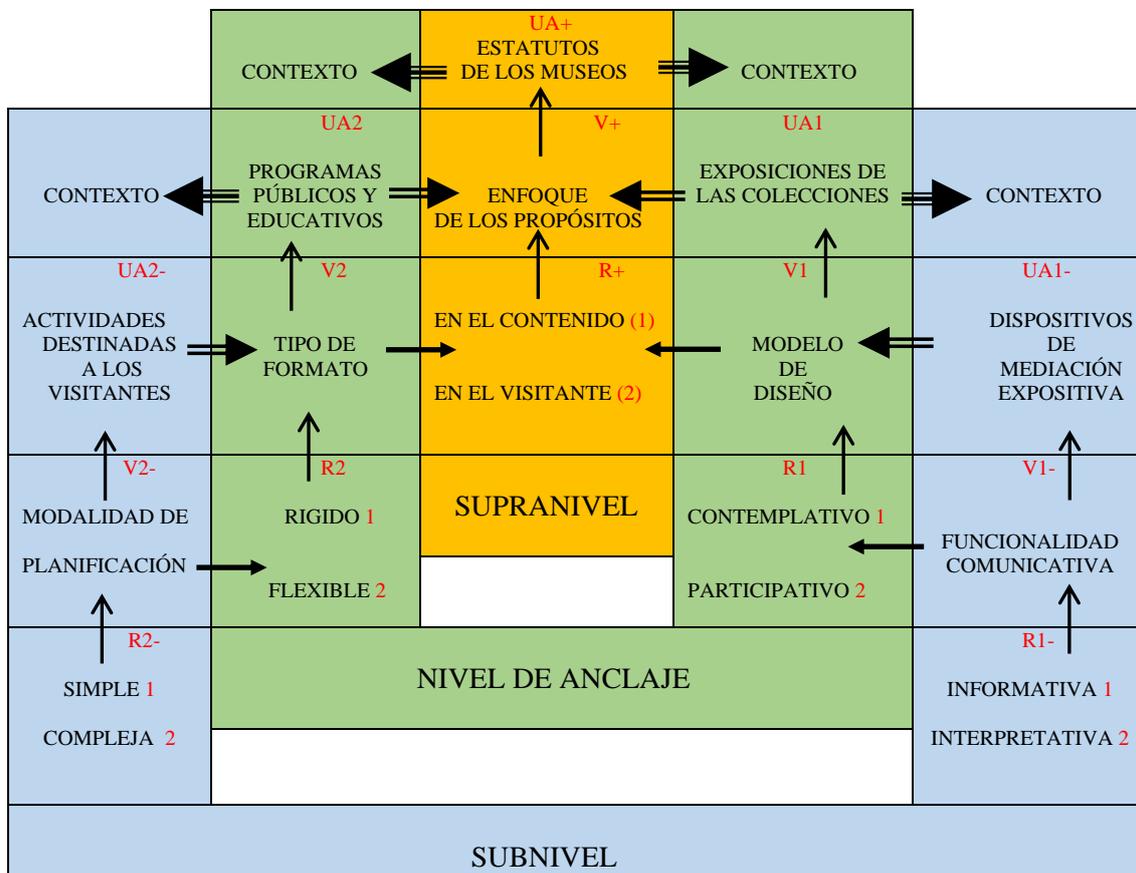
Para comprender la dinámica del sistema de matrices que aquí presentamos, más allá de las particularidades que se identifican en la matriz de datos en cada museo de Sarmiento, diremos que:

1. El modelo de diseño (V1) de las exposiciones de las colecciones (UA1) y los tipos de formatos (V2) de programas públicos y educativos (UA2) están determinados por el enfoque de los propósitos (V+) al que responden los estatutos (UA+) respectivos del Museo Regional Desiderio Torres, Museo Rural Colhue Huapi, Parque Temático “Valle de los Gigantes”, Sala Histórica “Bravo 25” y Bosque Petrificado “José Ormachea”, cuyas variaciones son relevantes para la comprensión de las propiedades de las unidades de análisis del nivel focal en cada uno de estos espacios musealizados. Así, el hecho de que los estatutos (UA+) respondan a propósitos enfocados (V+) en el contenido (R1+) o en el visitante (R2+), determinará que la exposición de las colecciones (UA1) de cada museo pueda identificarse con un modelo de diseño (V1) contemplativo (R1/1) o participativo (R1/2), respectivamente. En igual sentido, estos estatutos (UA+) establecerán también que los programas públicos y educativos (UA2) respondan a tipos de formatos (V2) rígidos (R2/1) o flexibles (R2/2) (relación nivel de anclaje – supranivel);

2. Asimismo, los modelos de diseño (V1) de las exposiciones de las colecciones (UA1) son analizables a partir de la funcionalidad comunicativa (V1-) de los dispositivos de mediación expositiva (UA1-) que proponen las exposiciones para los públicos / visitantes, dado que las variaciones de estos determinan los atributos de aquellos. De la misma manera los tipos de formatos (V2) de programas públicos y educativos (UA2) son analizables a partir de la modalidad de planificación (V2-) de las actividades destinadas a los públicos / visitantes (UA2-). Así pues, será la funcionalidad comunicativa (V1-) de los dispositivos de mediación expositiva (UA1-) la que permitirá analizar los atributos del diseño de la exposición a partir de que esta se identifique como informativa (R1/1-) o interpretativa (R1/2-). Igualmente, la modalidad de planificación (V2-) de las actividades destinadas a los públicos / visitantes (UA2-) será lo que permitirá analizar las propiedades de los formatos de programas a partir de que ellas se presenten

como simples (R2/1-) o complejas (R2/2-) en función de la perspectiva que la propuesta tenga sobre los visitantes (relación nivel de anclaje – subnivel).

En lo que sigue se puede comprender la dinámica de los elementos que conforman cada nivel y la relación de constitución/determinación entre los diferentes niveles.



Esquema 3. Dinámica de las matrices de datos.

Como vemos en el esquema 3, las diferentes flechas indican las “relaciones lógico – metodológicas” que resultan más relevantes siguiendo a Samaja (2004: 168). Desde la propuesta del autor, vemos que:

- El estatuto de cada museo (UA+) funciona como contexto de los programas públicos y educativos (UA2) y de las exposiciones de las colecciones (UA1). Es decir, los programas públicos y educativos y las exposiciones de las colecciones se comprenden en relación a las propiedades de los estatutos de cada museo. De la misma manera, los programas y las exposiciones hacen al contexto de las actividades destinadas a los públicos / visitantes (UA2-) y de los dispositivos de mediación expositiva (UA1-), respectivamente;

- Por otro lado, el comportamiento de las actividades destinadas a los públicos (UA2-) en los museos permiten entender los tipos de formato (V2) de los programas públicos y educativos (UA2), de la misma manera que el comportamiento de los dispositivos de mediación expositiva (UA1-) permiten entender los modelos de diseños (V1) de las exposiciones de las colecciones (UA1). En igual sentido, esta relación

se da entre las UA del nivel de anclaje y las V del supranivel; es decir, los programas públicos y educativos (UA2) y las exposiciones de las colecciones (UA1) permiten comprender el enfoque de los propósitos (V+) de los estatutos (UA+) de cada institución museística estudiada;

- Finalmente, la modalidad de planificación (V2-) de las actividades destinadas a los públicos (UA2-) posibilitaron construir los indicadores para conocer si un tipo de formato (V2) de programa público o educativo (UA2) es rígido (R2/1) o flexible (R2/2). De forma idéntica, la funcionalidad comunicativa (V1-) de los dispositivos de mediación expositiva (UA1-) permitieron construir los indicadores para identificar si un diseño expositivo (V1) es contemplativo (R1/1) o participativo (R1/2). Lo mismo sucede en la relación entre las variables del nivel de anclaje y los valores de las variables del supranivel. Así, el tipo de formato (V2) —de los programas públicos y educativos (UA2)— y el modelo de diseño (V1) —de las exposiciones de las colecciones (UA1)— permitieron establecer los indicadores que posibilitaron la identificación del enfoque de los propósitos (V+) —de los estatutos de los museos (UA+)— según fueran centralizados en el contenido (R1) o en los visitantes (R2).

Este sistema de matrices permite identificar dos tipos de UA distintas en el nivel de anclaje, que están determinadas por un mismo contexto definido en el supranivel. Asimismo, cada UA del nivel de anclaje funciona de contexto de las UA del subnivel. Así, mientras en el nivel de anclaje las UA comparten un mismo contexto, no lo hacen las UA en el subnivel, dado que las exposiciones de las colecciones y los programas públicos y educativos que conforman el nivel de anclaje, poseen su propia naturaleza y dinámica. Sin embargo, estos funcionan como una unidad de sentido y se condicionan mutuamente, tal como se ha señalado en el capítulo 2.2. Podríamos decir entonces, que las representaciones de enseñanza y aprendizaje que identifiquemos serán el resultado del análisis del conjunto exposición / programa. Sin embargo, suele suceder que en algunos casos se propongan formatos de programas flexibles sobre diseños expositivos contemplativos, o que en exposiciones participativas se implementen programas de formato rígido; es decir, propuestas expositivas y programáticas que creemos responden a diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo comprenderlas como una unidad de sentido y asociarlas a un tipo de representación? Puestas así las cosas, debemos realizar una breve digresión para clarificar un poco más esta cuestión.

El hecho de que los diseños de las exposiciones y los formatos de los programas públicos y educativos posean características propias, podría hacernos pensar que no necesariamente habrá coincidencias en las interpretaciones de las concepciones de enseñanza aprendizaje que hagamos de uno y de otro. Ello nos enfrenta a un problema, porque surge la pregunta acerca de cómo es posible que a partir de un mismo contexto —estatutos de los museos— puedan convivir diseños expositivos y formatos de programas que resulten disímiles a la hora de interpretarlos como representaciones de enseñanza aprendizaje y, a la vez, esa contradicción se extienda sobre sus elementos componentes.

Pensemos en la siguiente pregunta a manera de ejemplo: ¿puede un museo proponer una exposición de colecciones con un diseño expositivo contemplativo, cuyos mediadores expositivos tiene una funcionalidad informativa y, al mismo tiempo, poseer un programa público con un formato flexible cuyas actividades están planificadas de manera compleja considerando las necesidades de la diversidad de visitantes? Esto, aparentemente, pondría de manifiesto una falta de correspondencia entre la museografía y las propuestas de su programa. A partir de su interpretación, se podría decir que mientras que el diseño expositivo tiende hacia la transmisión de información, la propuesta de los programas se aproxima a un modelo de aprendizaje constructivo. Por tanto, ¿qué debemos interpretar en lo que los museos y espacios musealizados ofrecen al público en términos de presentación del patrimonio? A este respecto, la museografía didáctica sostiene que “[...] hay que diseñar los espacios previendo ya el tipo de uso que se va a realizar de los mismos de cara a desarrollar programas públicos y educativos [...]” (Asensio, 2019: Foro).

Desde esta perspectiva, se reconoce una necesaria correspondencia entre el diseño de los espacios expositivos y los formatos de los programas públicos y educativos, en tanto los primeros son el resultado de las propuestas surgidas en relación a los segundos. Pero esto no siempre se corresponde con la realidad.

Para Elena Pol es posible, por ejemplo, la convivencia entre museografías “clásicas” y “tradicionales” y programas con formatos flexibles, sin que ello implique una contradicción a la hora de identificar concepciones de enseñanza aprendizaje. En este sentido, mientras

[...] un programa expositivo hace referencia al diseño y a los desarrollos museográficos de la exposición (temporal o permanente), un programa educativo o un programa público sería una propuesta de dinamización de la exposición. Desde el punto de vista de la sostenibilidad no sería razonable que los programas educativos modifiquen la museografía, sino que se desarrollen a partir de ella [...] (Pol, 2019: Foro).

A pesar de que —en un caso como el que hemos planteado— pudiera parecer que los formatos de programas pueden identificarse con ciertas representaciones de enseñanza aprendizaje y los diseños expositivos se asocian a otras, como unidad ambos pueden reconocerse dentro de una misma concepción. Esto sucede, por ejemplo, cuando la propuesta de un nuevo programa condiciona la lectura que hace el visitante sobre la exposición pre existente. O puede suceder también que, frente a una exposición participativa, el visitante no sea interpelado al diálogo y la interpretación debido a que el programa resulta poco flexible. Esto nos obligaría indefectiblemente a buscar las respuestas en la matriz supraunitaria, en tanto deberían ser los estatutos y sus fines y objetivos los que justifiquen, a partir del enfoque de sus propósitos, la propuesta de los diseños expositivos y de formatos de programas. Pero como ya se habrá inferido por lo dicho en el capítulo 1, la ausencia de directrices claras en los museos de Sarmiento

imposibilita la identificación de metas claras en relación a las propuestas dirigidas a los públicos.

Estas situaciones, como a la que hemos aludido, suelen darse en museos cuyos fines y objetivos fueron propuestos prioritariamente en torno a la conservación de su acervo y, a medida que cambiaron sus enfoques, se realizaron propuestas de programas más novedosos con actividades planificadas con mayor grado de complejidad. O también podemos señalar algún caso en el que, a pesar de la renovación en la propuesta museográfica que adopta un diseño participativo, aún persistan programas rígidos como el de guía. La cuestión debemos aclararla, teniendo en cuenta que en los espacios de presentación del patrimonio en Sarmiento se han observado casos como los que describimos. En el campo museológico resulta común que en instituciones consideradas “tradicionales” —o de un enfoque puesto en el contenido— se diseñen programas innovadores, como también es perseverante la presencia de los mismos programas en exposiciones totalmente renovadas en términos de perspectivas museográficas. Se puede concluir que el fenómeno se debe principalmente a los cambios en las políticas de comunicación de los museos o en la incorporación de profesionales con una mirada pedagógica distinta a la que estuvo en vigencia hasta su intervención. Algunos de los museos que abordaremos en la Parte II de esta investigación son claros ejemplos de esto que hemos esgrimido hasta aquí.

Con respecto a la estructura de las matrices, diremos que, para establecer los valores que responden a las variables de las UA por niveles, debemos identificar los elementos o aspectos que funcionan como indicadores, determinando la dimensión y los valores de esos indicadores que se corresponden con los valores de las variables analizadas.

Para ello, a manera de estrategia metodológica, dividimos el análisis de las matrices por niveles con el fin de identificar la estructura cuatripartita de los datos (Samaja, 2004) que se construyeron a partir de esas matrices. Asimismo, se propuso una matriz “general” por nivel, que permite explicar la dinámica de los elementos que la componen, más allá de las matrices “particulares” y concretas que se corresponden con las unidades de análisis que fueron identificadas en esos mismos niveles; esto último lo presentaremos más adelante (véase Parte II, capítulos 4 a 8).

Decidimos dividir esta sección del trabajo por niveles de matrices en vez de analizar las unidades de análisis de los diferentes niveles por museos. Esto es así porque, más allá de las particularidades de cada museo, consideramos necesario presentar por nivel una matriz que permitiera identificar de manera general las unidades de análisis que luego se reconocerán de manera particular en cada museo, según el nivel de las matrices con las que se construyeron los datos analizados.

Por otro lado, se aclaran algunas cuestiones sobre las características de las unidades de análisis de las matrices que permiten establecer un criterio de unicidad, pero al mismo tiempo permitirán distinguir las particularidades de cada institución para facilitar la identificación de los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativos con representaciones de enseñanza y aprendizaje.

3.3.2.1. Matriz supraunitaria de los estatutos de los museos y espacios musealizados de Sarmiento

En la matriz del supranivel, el enfoque de los propósitos de los estatutos de los museos de Sarmiento se identificará a partir de la centralidad que propongan estos espacios musealizados, en tanto contextos de “educación informal” que se ocupan de la difusión de conocimiento asociado al patrimonio. Si bien, en este sentido, la misión general para todas estas instituciones es similar, los enfoques difieren —en tanto los reconocemos como aquello que se predica (variable) de los estatutos—, señalando en los museos un mayor interés puesto en el contenido o en el visitante. Esto que denominamos “enfoque” puede entenderse como el resultado de las propuestas de los fines y objetivos del museo, reconocidos en su conjunto como “propósito”, a partir del cual los museos “establecen los elementos estructurantes o esquema conceptual que organizará el guion narrativo de cada exhibición” (Alderoqui, 2005: 120), como así también los “criterios museológicos” que determinan la relación museo – público / visitante y orientan la construcción de los documentos de los estatutos de cada institución. Así, pues, la centralidad de los fines y objetivos, plasmados en los propósitos de los estatutos, constituye nuestra dimensión del indicador. Por tanto, en el caso de los museos cuyos fines y objetivos apuntan prioritariamente a la custodia del patrimonio y en el consumo cultural, más allá de las evidentes diferencias entre los sujetos que lo conforman, el enfoque estará puesto en el contenido para ser difundido a lo que podemos denominar “gran público”. Pero si la centralidad de estos fines y objetivos se vincula a la experiencia de los públicos⁴³, considerando su heterogeneidad, entonces el enfoque estará puesto en el visitante en tanto sujeto social y particular al mismo tiempo.

Por otro lado, debe notarse que los valores de la variable reconstruyen un sistema de oposición donde se consideran aspectos cualitativos de la unidad de análisis; es decir,

⁴³ Nótese que se habla aquí de “públicos” en plural y no de “público” en singular. Esta diferenciación es claramente conceptual. Mientras el término “público” hace referencia al concepto de “gran público” y a los museos enfocados en actividades de entretenimiento y educación que conciben la idea de que existe un diseño expositivo y programas para todos, el concepto de “públicos” se vincula a los museos que destacan la idea de la singularidad de los visitantes y de propuestas museológicas y museográficas que atiendan sus particularidades. El primer tipo de museo responde a los modelos asociados a las industrias culturales y del entretenimiento en el que se prioriza el consumo masivo del “objeto museo” como producto. Mientras tanto, los museos que asumen la heterogeneidad de los públicos denotan una preocupación institucional por generar actividades y exposiciones dinámicas y flexibles que atiendan, dentro de las posibilidades expositivas, las necesidades de la inmensa diversidad de sujetos. Por ello, en estos últimos, se habla generalmente de “experiencia” en el sentido que le otorga Dewey (2010), destacando con ello una forma de vivenciar el museo de manera única, en el mismo sentido que único resulta el que vive la experiencia.

se oponen un enfoque de los propósitos puestos en el contenido versus en los visitantes. Así, pues, “la variable como sistema de clasificación define precisamente un sistema de oposiciones, pero se trata de diferencias sobre un eje de semejanzas [...]” (Ynoub, 2014: 230). En nuestro caso, ese eje de semejanzas estará dado por el enfoque de los propósitos sobre el que se plantea la oposición “en el contenido” (R1+) frente al valor “en el visitante” (R2+). Si bien podría parecer más claro hablar de “patrimonial” y “público” — respectivamente—, dada la forma en que el valor asume una forma de “adjetivación”, consideramos que esta manera que hemos elegido resulta apropiada para comprender la direccionalidad o centralidad que adoptan los estatutos en su enfoque de propósitos. Por otro lado, lo “patrimonial” y lo “público” remiten a otras cosas en la tradición museística que poco tiene que ver con lo que queremos representar aquí.

VALOR	VARIABLE	UNIDAD DE ANÁLISIS
EN EL CONTENIDO	ENFOQUE DE LOS PROPÓSITOS	ESTATUTO DEL MUSEO
EN EL VISITANTE		
INDICADOR fines y objetivos centrados en la custodia del patrimonio y en el consumo cultural fines y objetivos centrados en la experiencia del visitante	DIMENSIÓN: centralidad o prioridad de los fines y objetivos de los estatutos de los museos PROCEDIMIENTO: Codificación y categorización del texto de los documentos estatutarios	

Esquema 4: Matriz supraunitaria “Estatutos de los museos”

El “procedimiento” que nos permitió identificar los valores del indicador fue la lectura y análisis de los documentos que constituyen los estatutos de los museos. Se presumió que, a través de un proceso de codificación y categorización de los documentos de los estatutos en cuestión, se podrían identificar la relación jerárquica entre los propósitos manifestados en los documentos estatutarios con el fin de identificar la centralidad a la que apela cada institución y, por tanto, los fines y objetivos prioritarios que persigue. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones no existían documentos estatutarios o directrices claras como vimos en el capítulo 1. Por tal motivo, el testimonio de informantes clave fue lo que nos permitió identificar los objetivos y fines de cada institución, aunque, justamente por su carácter informal, en algunos museos fueron cambiando a lo largo del tiempo.

Dentro de la categoría de “estatuto” se consideraron todos los documentos que permitieron identificar la misión, la visión, los fines y los objetivos de los museos en relación a su función educativa y a su vínculo con los públicos. También, entre de los documentos formales que nos permitirán establecer el enfoque de los propósitos de los museos se intentó identificar el llamado “Plan conceptual”, vinculado este —como ya

hemos visto (cap. 1)— a los lineamientos de comunicación museo - público. Estos deben contener “Los enunciados básicos acordados (es decir, las directrices generales, los objetivos específicos del área y las estrategias)” (Belcher, 1994: 18). Cuando el autor se refiere al “área”, señala a la “política de comunicación” institucional. En este sentido, esa política está vinculada esencialmente a las formas y medios que los museos utilizan para establecer contacto directo con el público a través de sus exposiciones y programas. Sin embargo, ante la ausencia de estos documentos, se recurrió a otros para la identificación de fines y objetivos.

Así, pues, más allá de la denominación que pudieran recibir los documentos en los que identificamos los propósitos del museo, o la forma en que estos se presenten, sean documentos propios del museo o vinculados a este, o sólo se encontraran contenidos en las ideas de los sujetos que les dieron origen, nos interesó aquí toda aquellas fuentes escritas u orales que permitan identificar la centralidad de sus fines y objetivos para establecer el valor de la variable en cada caso. Es por ello que en cada museo las fuentes analizadas para determinar el enfoque institucional de sus propósitos son tan diversa. A pesar de ello, las herramientas de análisis para la categorización de la información contenida en las fuentes permitieron su identificación.

3.3.2.2. Matrices centrales de las exposiciones de las colecciones y de los programas públicos y educativos de museos y espacios musealizados de Sarmiento

En el nivel de anclaje identificamos el objeto de estudio que, como señalamos, se construye a partir de las exposiciones y los programas de los museos de Sarmiento. Sin embargo, abordaremos las unidades de análisis por separado —en matrices coordinadas— con el fin de comprender la naturaleza de cada tipo de entidad, al tiempo que esto facilita establecer su relación. Además, por el hecho de que las exposiciones y programas puedan individualizarse, las variables que se vinculan a ellas serán distintas, por lo que cada una requerirá de sus propios indicadores.

En la primera matriz de este nivel identificamos las “exposiciones de las colecciones” de cada museo y espacio musealizado como unidad de análisis. La variable de estas unidades que nos interesa es la de “modelo de diseño”, el que podrá identificarse como “contemplativo” o “participativo”, según sea el caso. Nótese que los valores de esta variable adoptan un carácter cualitativo a partir del cual no es posible establecer niveles o gradualidad —tal como lo anticipamos en el capítulo 2—. Es decir, el modo participativo o contemplativo del diseño de una exposición da cuenta de un sistema de oposiciones sobre un eje de semejanzas donde ambos “constituyen los estados particulares” (Ynoub, 2014) que puede asumir la variable “modelo de diseño” como propiedad de la unidad de análisis “exposición de las colecciones”. Se trata, pues, de niveles de medición “nominales” en tanto constituyen ambos valores una “distinción semántica que alude a diferencias de cualidad en el fenómeno que se describe” (Ynoub, 2014: 246), sin que esto pueda admitir una escala de tipo “ordinal”. Esto mismo que

señalamos aquí sobre el tipo de variables y valores que se les adjudican, se presenta en todas las matrices de los diferentes niveles de análisis.

El procedimiento consistirá en la observación *in situ* de los tipos de comunicación que promueve el diseño museográfico a partir de la interpelación de las acciones comunicativas que se promueven en los públicos en el espacio expositivo, aspectos que constituyen la dimensión del indicador. A partir de sus características, se establecerán los valores del indicador, según promuevan una actitud de acumulación informativa del mensaje expositivo —para los diseños contemplativos— o el diálogo e interpretación en torno al contenido —para los diseños participativos—.

Como el procedimiento utilizado para identificar los valores del indicador es la observación, se consideró la integralidad de los diseños museográficos que conforman cada exposición en el espacio destinado para ella. Tanto la organización de este espacio en el que “se mueven los cuerpos” (Alderoqui, 2015), como los soportes o mediadores comunicativos utilizados, establecen la manera en que la museografía vincula el acervo con los sujetos e interpela alguna acción comunicativa. Todos estos elementos fueron evaluados en los contextos expositivos buscando identificar funciones y características que permitieran asociarlos a un tipo de diseño expositivo u otro, en relación a las acciones que promueven en el público, más allá de las acciones que el público realizara circunstancialmente.

VALOR	VARIABLE	UNIDAD DE ANÁLISIS
CONTEMPLATIVO PARTICIPATIVO	MODELO DE DISEÑO	EXPOSICIÓN DE LAS COLECCIONES
INDICADOR Promueve la acumulación informativa del mensaje expositivo. Promueve el diálogo y la interpretación en torno al contenido	DIMENSIÓN: Acciones comunicativas que interpelan al público PROCEDIMIENTO: Observación <i>in situ</i> y categorización del tipo de comunicación que promueve la museografía.	

Esquema 4: Matriz central "Diseño expositivo"

El otro tipo de unidad de análisis en este nivel es el de los “programas públicos y educativos” en relación con el tipo de formato que se proponen para mediar las exposiciones. En la mayoría de los casos, los “formatos”, en tanto “formas” en que se presenta el conjunto de actividades destinadas al público general o al público escolar, están asociados a ciertos modelos de diseños expositivos —aunque ya se ha aclarado que puede haber variabilidades (3.3.2.)—.

En el capítulo 2 establecimos que, a pesar de que autores como Asensio (2019) distinguen formatos en “tradicionales” y “accesibles”, nosotros recurriremos a los términos de “rígidos” y “flexibles” —como valores de la variable—, con el fin de evitar denominaciones que impliquen valoración, por un lado, y para referirnos a los niveles de adecuación de sus propuestas, por otro. De esta manera, la diferencia entre un formato flexible y uno rígido tiene que ver con la pertinencia de los tipos de formatos, a partir de su diseño considerando las particularidades de los públicos, y no a las características de la exposición.

Así pues, los formatos por sí mismos, aunque pudieran ser considerados por algunos autores como tradicionales o accesibles, no pueden tipificarse de manera tan cerrada en relación a las posibilidades de ejecución que pudieran sufrir en campo. De hecho, existe tal variabilidad dentro un mismo formato que suele ser difícil establecer el tipo al que pertenecen. Es por ello que decidimos categorizar los formatos según la utilización —o no— de adecuaciones en sus diseños. Desde esta perspectiva, los formatos cuyos diseños no realicen adecuaciones se consideraron “rígidos”, mientras que aquellos que efectivamente las realicen en función de la heterogeneidad de los públicos se consideraron “flexibles”.

VALOR	VARIABLE	UNIDAD DE ANÁLISIS
RÍGIDO FLEXIBLE	TIPO DE FORMATO	PROGRAMAS PÚBLICOS Y EDUCATIVOS
INDICADOR Formatos sin adecuaciones y generalizados para todos los visitantes Formatos adecuados al desarrollo cognitivo y a las expectativas e intereses de los visitantes.	DIMENSIÓN: Adecuación ⁴⁴ de los formatos a los visitantes. PROCEDIMIENTO: Identificación y análisis de las propuestas de adecuación en los documentos de los diseños de los programas.	

Esquema 5: Matriz central "Formato de programas"

La presencia o no de adecuaciones tendrá que ver con la variabilidad de propuestas, de la dinámica en el desarrollo y de la acentuación de ciertos aspectos en un mismo formato de programa. Por ejemplo, en el formato de “guía”, la generalización en el relato o de las actividades propuestas para los públicos, el ritmo constante de la dinámica en el que se desarrollan las actividades y el acento puesto en los mismos temas

⁴⁴ Seguiremos la línea de Asensio (2019) para comprender la adecuación en el sentido del “desarrollo cognitivo y a las expectativas e intereses de los visitantes”, por lo que las “acciones puntuales y superficiales como preguntar al comienzo de la actividad como mera excusa para seguir un guión ya predeterminado de antemano” (Asensio, 2019: s/n), no constituirán adecuaciones. De allí que diferenciaremos *in situ* un tipo de formato de otro en relación a las “adecuaciones” propuestas en el contexto real de intercambio entre museos y visitantes.

en todos los recorridos de la exposición, dan cuenta de la ausencia de adecuaciones, en tanto se diseña el programa en vistas a un público modelo. Por otro lado, la variabilidad que sufre el relato del guía y las diferencias que se observan en las actividades en función de las características del público, como los cambios en la acentuación de temas a partir de los intereses particulares que surjan durante la guiada, ponen en evidencia un tipo de formato flexible que se ajusta permanentemente.

Ahora bien, la relación entre los diseños expositivos y los formatos de programas no siempre es lineal. Si bien es cierto que suelen asociarse los formatos más tradicionales a las exposiciones de los museos que McManus y Miles (1993) denominan de “primera generación”⁴⁵ y, por otro lado, los formatos más novedosos a los diseños expositivos de los museos del tipo “interactivo” o “participativo”, es común que se establezcan combinaciones en donde la museografía y las actividades propuestas en torno a ellas no pertenecen a la misma “línea”, en cuanto a políticas de comunicación se refiere. A pesar de que esto ya se ha señalado, no podemos dejar de insistir sobre ello, dado que, al momento de interpretar concepciones de enseñanza aprendizaje en los programas y exposiciones, fue necesario por su complejidad profundizar el análisis de lo observado en campo a fin de evitar una comprensión sesgada o incompleta del asunto.

3.3.2.3. Matrices subunitarias de los dispositivos de mediación expositiva (DME) con materialidades discursivas y de las actividades destinadas a los públicos / visitantes en museos y espacios musealizados de Sarmiento

Finalmente, en el subnivel también identificamos las unidades de análisis en matrices discriminadas dado que, mientras los DME se comprenden a partir de las exposiciones de las colecciones que constituyen su “contexto”, las actividades destinadas a los públicos / visitantes son entendidas a partir de los programas públicos y educativos de los museos.

En primera instancia, la funcionalidad comunicativa de los DME con materialidades discursivas se determina a partir de la variabilidad de las narrativas que posibilitan los enunciados que contienen. Es decir, el tipo de funcionalidad de los dispositivos utilizados en las salas de exposición será informativa, cuando lo que se dice es “único” en el sentido de que constituye una única interpretación de lo que se ve y una única narrativa para expresarlo. El museo toma la palabra y se hace dueño del sentido que se le adjudica a los objetos. Resulta recurrente en estos casos el uso de un lenguaje científico técnico, descriptivo y, a veces, sólo accesible al conocedor del contenido del discurso expositivo. Sin embargo, el discurso no científico también puede ser utilizado en una comunicación de tipo unidireccional como lo hemos señalado (2.2.1.2.). En estos DME, el carácter informativo de la comunicación toma un tinte divulgativo, aunque el discurso, a pesar de ser “abierto” a todo público, continúa siendo unidireccional. Es decir

⁴⁵ Son los museos cuyo principal propósito es la conservación y preservación de su patrimonio (Asensio y Pol, 2002).

que, si bien el lenguaje cotidiano al que la exposición pueda recurrir hace accesible lo que se pretende divulgar, no por ello la funcionalidad comunicativa deja de ser informativa.

Así, pues, para que la variable “funcionalidad comunicativa” de los DME sea asuma el valor de “interpretativa”, las narrativas se hacen múltiples en tanto la voz del visitante y la voz del museo establecen una infinidad de posibles sentidos para los objetos que se exponen. El museo cede terreno y lo comparte con los diferentes públicos, transformándose el discurso en una construcción social amplia. Tal como describe Silvia Alderoqui al Museo de las Escuelas, al que ya hemos aludido (2.2.1.):

Se propician conversaciones entre los asistentes y se espera que en el transcurso de las mismas puedan: enumerar más ejemplos, analizar con más detalles sus observaciones y experiencias, conectar o sintetizar elementos con otros de la exhibición o fuera de ella, aumentar su poder explicativo acerca del objeto o fenómeno, compartir emociones, desarrollar roles sociales (Alderoqui, 2005: 120).

Gaea Leinhardt (1998), apoyándose en White (1995), Rogoff (1990) y Wertsch (1997), destaca el “entrecruzamiento” de los procesos sociales y culturales que se produce en la conversación entre los sujetos, con la consecuente construcción colaborativa de conocimiento y significación del mismo en el contexto del museo. Sin embargo, la aparición concreta de diferentes narrativas en una exposición no constituirá un indicador para nosotros, en tanto nuestro estudio no implica observar al público con el objetivo de identificarlas. La dimensión del indicador estará dada por los tipos de enunciados que se identifique en los DME y la propuesta comunicativa que de ellos emane; es decir, la variabilidad de narrativas que propongan en función de la forma en que comunicativamente se vinculen con el público.

Asimismo, a partir de los discursos expositivos el visitante desarrolla un proceso de interpretación de lo que vivencia en el museo. Como la interpretación, que “busca que los visitantes transiten progresivamente por los niveles de desarrollo, desde provocar curiosidad, generar aprendizaje y alcanzar el autodescubrimiento” (Mosco Jaimes, 2018: 84), es particular de cada sujeto, el visitante construye narrativas a partir de sus propias experiencias y elabora junto a los otros un nuevo significado de la cosa observada. Por ello se reconoce el carácter multidireccional de la comunicación entre el museo y el visitante en estos casos; mientras la difusión y la divulgación son acciones del museo para el público, la interpretación es una acción concretada por el visitante.

Como se habrá podido inferir, el procedimiento aquí implicó registrar, procesar y analizar la comunicación verbal en el contexto de las exposiciones, identificada en los enunciados de las materialidades discursivas de los DME. Fue necesario identificar los tipos de enunciados para luego analizar las posibilidades narrativas que ofrecían. Para ello se recurrió al análisis de contenido (Bardín, 2002) de los DME con el objetivo de

determinar el carácter interpelativo del mensaje expositivo dirigido al público, que posibilitaran variabilidad de propuestas narrativas en los públicos.

Con todo, se establecieron los valores del indicador para la identificación de la funcionalidad comunicativa de los DME utilizados en la exposición. Así pues, cuando los enunciados presentes en los DME no daban lugar a una variabilidad de narrativas, se identificó una funcionalidad informativa. Pero cuando los enunciados propuestos en los DME permitían una variabilidad de narrativas, entonces se hablamos de una funcionalidad interpretativa.

Como vemos, aquí también los valores de la variable son de tipo cualitativo, no admitiendo la posibilidad de variabilidad en relación a niveles de tipo ordinal. Si bien se establecieron relaciones entre DME que contenían materialidades discursivas con diferentes tipos de enunciados, cada uno respondía a un valor distinto sobre los que no era posible establecer una escala de jerarquía —más o menos informativa o más o menos interpretativa—.

VALOR	VARIABLE	UNIDAD DE ANÁLISIS
Informativa Interpretativa	Funcionalidad comunicativa	Dispositivos de mediación expositiva con materialidades discursivas (rótulos, fichas, banners, cartelería, apoyatura textual)
INDICADOR Narrativa única Narrativas múltiples	DIMENSIÓN: Variabilidad de las narrativas que posibilitan los enunciados contenidos en los DME PROCEDIMIENTO: Análisis y categorización de los enunciados.	

Esquema 6: Matriz subunitaria "Dispositivos de mediación expositiva"

Finalmente, las actividades destinadas a los públicos / visitantes que se proponen a partir de los tipos de formatos de programas públicos y educativos se analizaron en relación a la modalidad de planificación. Estas actividades se definen como las propuestas de acciones concretas que se estructuran como un conjunto dentro de un programa (Asensio, 2019). Diseñado el programa, deben planificarse las actividades que permitirán concretarlo en el museo, sea dentro o fuera del espacio expositivo.

Ahora bien, estas planificaciones, dependiendo de la centralidad de los objetivos propuestos, se identificarán como simples o complejas. En este sentido, Asensio señala que mientras ciertas actividades que se proponen que responden a formatos “clásicos” son planificadas para un público general, existen otras que responden a “formatos más adecuados y útiles” desde el punto de vista educativo, que requieren de “un proceso funcional dinámico en el que unas decisiones llevan a otras y precisa de un proceso de

planificación complejo” (Asensio, 2019). Es por ello que consideramos que los objetivos establecidos para las actividades resultan indicadores de los valores que asumió la variable en los diferentes casos, pues es a partir de ellos que se podía hablar de una modalidad de planificación u otra.

VALOR	VARIABLE	UNIDAD DE ANÁLISIS
Simple	Modalidad de planificación	Actividades destinadas a los públicos / visitantes
Compleja		
INDICADOR	DIMENSIÓN: Centralidad de los objetivos de la planificación	
Objetivos centrados en actividades destinadas a todos los públicos de manera estandarizada	PROCEDIMIENTO: Codificación y categorización del texto de los documentos de las planificaciones de las actividades.	
Objetivos centrados en actividades ajustadas a la diversidad de públicos a partir de un análisis previo de sus características.		

Esquema 7: Matriz subunitaria "Actividades destinadas a los públicos/visitantes"

Como vemos, la centralidad de los objetivos puesta en actividades destinadas a todos los públicos de manera estandarizada, dará cuenta de un tipo de planificación simple, en tanto se pretende una misma propuesta para todos los visitantes. En cambio, la centralidad de los objetivos se enfoca en actividades ajustadas a la diversidad de públicos a partir de un análisis previo de sus características, estará asociada a un tipo de planificación compleja.

Sin embargo, ante la inexistencia en algunos museos de documentos formales de planificación —como advertimos—, identificar acciones previas que implicaran establecer un segmento de público y un consecuente ajuste en las actividades y el diseño de los formatos de programas públicos y educativos a sus características, resultó ser un buen indicador para distinguir una planificación compleja de una simple.

Con todo, fue necesario establecer potenciales relaciones entre el tipo de planificación de las actividades y la funcionalidad de los DME, para determinar la coherencia entre programas y exposiciones desde el punto de vista de las representaciones de enseñanza y aprendizaje. Así, su análisis en conjunto es lo que permitió interpretarlos dentro de un modelo educativo u otro.

Lo que resta es la Parte II en cuyos capítulos estableceremos las relaciones entre las exposiciones y programas y los modelos transmisivo y constructivo, según sea el caso. Para ello abordaremos las unidades de análisis implicadas en sus contextos institucionales, teniendo en cuenta las particularidades de cada museo y su complejidad.

PARTE II

Introducción a los capítulos sobre exposiciones y programas de los museos de Sarmiento

Los capítulos que siguen desde aquí, no solo abordan el objeto de estudio en los diferentes contextos museales desde las categorías disciplinares definidas en el capítulo 2, sino también desde las categorías y autores vinculados a los aspectos metodológico instrumentales que permitieron concretar esta investigación. Estos dan cuenta de la posición epistemológica adoptada y de las posibilidades de arribar a un conocimiento serio de nuestro objeto de estudio.

Como ya anticipamos, nos adentraremos en cada espacio de presentación del patrimonio de manera particular considerando, en primer lugar, los aspectos espaciales que hacen a estos contextos en los que se desarrollan exposiciones y programas. En este sentido, se describirán las salas y demás espacios para facilitar el análisis de los aspectos museográficos puestos en juego y de las dinámicas que adoptan las actividades propuestas a los públicos, considerando siempre la importancia del lenguaje espacial en la comprensión del discurso expositivo que es, en definitiva, el que a través del tipo de comunicabilidad da cuenta del modelo de diseño. El análisis de los elementos constitutivos de las exposiciones resultará —como se verá— en la identificación de estos diseños expositivos y, por ende, de la interpretación de representaciones de enseñanza y aprendizaje.

Continuaremos con los programas y sus formatos buscando, a través de los documentos asociados a su planificación y gracias a la aproximación inquisitoria a informantes clave, establecer tipologías. Aquí también los elementos constitutivos del objeto de estudio funcionarán como indicadores de los valores que asuman las variables de esta unidad de análisis en particular.

Asimismo, a lo largo de este desarrollo se establecerán las analogías entre los elementos constitutivos de modelos y objeto de estudio, prestando atención a su funcionalidad e interrelación, tal como lo hemos propuesto metodológicamente para esta investigación. La recurrencia a las categorías desarrolladas en el capítulo 3 desde Ricoeur e Ynoub estarán presentes permanentemente al establecer correspondencias entre los modelos teóricos y el material significativo identificado en exposiciones y programas.

También se aludirá a las herramientas y autores a los que hemos apelado para el tratamiento de los datos que se construyan en campo a la luz de las categorías disciplinares que enunciamos y definimos en los apartados anteriores.

Con todo, cada museo y espacio de presentación del patrimonio requerirá de un tratamiento instrumental metodológico espacial, considerando las particularidades que los constituyen, la accesibilidad a las fuentes y las limitaciones que surgieron dadas las condiciones de tiempo, espacios y funcionamiento institucional.

Capítulo 4: Museo Rural Colhue Huapi

A diferencia de los demás espacios musealizados, el Museo Rural de Colhue Huapi (MRCH) —aunque en algunos documentos aparece como Museo Histórico Colhue Huapi o simplemente Museo Colhue Huapi— se encuentra hoy fuera de funcionamiento. Por diversos motivos, sus salas debieron ser cerradas al público, aunque actualmente funciona como sitio histórico. Por ello, los datos que sobre él tenemos son el resultado de la revisión de algunos documentos y de una evaluación retrospectiva por parte de los actores que participaron del diseño y ejecución de la exposición y sus programas, entre ellos, el autor de la presente investigación. Como resultado de esta situación, nos encontramos con la dificultad de recurrir a la memoria de los informantes clave que, debido a la distancia temporal de los sucesos estudiados, los datos resultaban a veces poco fiables dadas las contradicciones que se presentaban. Sin embargo, la profundidad de la indagación y el hecho de apelar a documentos, principalmente fotográficos, sirvieron como herramientas útiles para avanzar en los interrogatorios.

A diferencia de lo que habíamos propuesto como procedimiento del indicador para la matriz de datos que se corresponde con los programas —en el nivel de anclaje— y las actividades destinadas a los visitantes —en el nivel subunitario—, se recurrió a la entrevista semidirigida⁴⁶ con pregunta abiertas, para interrogar a diferentes actores sociales acerca de sus experiencias y percepción sobre su trabajo en su diseño y planificación. También, la indagación apuntó a la forma de comunicación que se estableció con los visitantes y la dinámica que adoptaron las actividades a partir del grado de adecuación de los formatos de los programas. Pese a la ausencia de este tipo de documentación —que habíamos anticipado como posibilidad y que requirió de ajustes en términos metodológico instrumentales—, la alternativa propuesta permitió arribar a datos en cierto grado concluyentes para interpretar el objeto de estudio como nos habíamos propuesto. En lo que respecta a las exposiciones de las colecciones —nivel focal— y los dispositivos de mediación expositiva —supranivel—, pudimos respetar en planteamiento inicial en términos de dimensión y procedimiento del indicador para establecer los valores de las variables “modelo de diseño” y “funcionalidad comunicativa”, respectivamente. Asimismo, la codificación y categorización del contenido de los textos incorporados en los documentos utilizados para la comunicación del museo, resultó necesaria para identificar e interpretar aquello que resultara de interés para los objetivos que nos propusimos, buscando pistas que nos indicaran la variabilidad de los diseños expositivos y formatos de programas. Con todo, se apeló al análisis de contenido propuesto por Bardín (1996) para profundizar el análisis de estos documentos a los que nos referimos y en las materialidades discursivas identificadas en los dispositivos de mediación expositiva (DME) de la exposición.

⁴⁶ Se realizaron las entrevistas entre febrero y marzo de 2023 a Mariana Herrera, Emmanuel Jaramillo y Mariela Mauriño, quienes fueron parte del proyecto educativo del MRCH entre 2015 y 2019.

Desde un principio, el MRCH fue pensado como un espacio de conservación de la memoria colectiva de la comunidad rural a la que perteneció. En este sentido, la propuesta inicial de los vecinos, a través de su Asociación Vecinal, fue la de construir un relato destinado a los potenciales visitantes del sitio. Desde esta perspectiva, el museo se transformaría en un reservorio de objetos en los que se vería reflejado el pasado de la comunidad, como una forma de mantener vivo los valores que forjaron los fundadores del paraje y que fuera, en algún momento, una zona de relevancia económica para la región. Así pues, la idea general era la de “contar la historia de Colhue” desde la óptica de los vecinos.

Sin embargo, las circunstancias quisieron que un equipo de docentes e investigadores pusieran su interés en el lugar, lo que llevó a la propuesta de un “proyecto de puesta en valor del patrimonio en cuestión” (Folleto del MRCH). Esta empresa significaba un giro de timón de la propuesta inicial, dando lugar a un “proyecto museológico” que incluía la participación de diferentes actores sociales e instituciones educativas, lo que redundó en un nuevo destino para el MRCH. A partir de allí, se planifican una serie de programas y actividades destinadas a potenciar la interacción entre visitante y patrimonio, alejándose así del perfil informativo con el que había sido pensada la propuesta inicial.

Con lo dicho, no queremos señalar que se impuso sobre la voluntad de la comunidad una idea de museo distinta a la que los propios vecinos planificaron. Por el contrario, fue la propia decisión de la comunidad la que definió este nuevo perfil, luego de permanentes reuniones entre profesionales y vecinos concretadas entre 2013 y 2014. Es por ello que se puede afirmar que el MRCH fue más un proyecto museológico que un museo en sí mismo; se trató de un espacio en donde se llevó a cabo un trabajo de experimentación educativa cuyo responsable era la propia comunidad, asesorada por profesionales de diversas disciplinas.

4.1. El espacio como patrimonio y escenario para el montaje expositivo

El MRCH ocupó el predio que perteneciera a la Escuela Nacional de Educación Primaria N°120. Se trata de tres hectáreas con dos edificios principales en los que funcionaba una sala de exposición y se desarrollaron una serie de programas entre 2015 y 2019. Así, pues, el espacio está integrado por la “Escuela rancho”, compuesta por una habitación precaria construida totalmente de adobe, y el edificio escolar propiamente dicho, que es parte de un conjunto arquitectónico que data de la década de 1940 y funcionó como sede de la institución escolar hasta su cierre a mediados de 1970. El espacio interno de este último edificio —de ahora en más “Escuela”— estaba integrado por un hall central que se comunicaba con dos aulas, la dirección, un cuarto de enseres, la habitación del maestro, baño y cocina. El edificio se complementa constructivamente con los baños exteriores y la torre del tanque de abastecimiento de agua.



Ilustración 4: Plano de sitio del MRCH. De arriba hacia abajo: “Escuela rancho”, “Escuela”, baños y torre de agua.

Desde un primer momento, el predio fue considerado una “unidad patrimonial”; es decir, un sitio entendido como una compleja totalidad de elementos constitutivos de un único patrimonio histórico cultural. Los visitantes podían acceder a él con previo aviso y acompañados de un vecino —generalmente el presidente de la Asociación Vecinal—, para recorrerlo y conocer a través de un relato el pasado y presente de la comunidad. Sin embargo, ningún edificio, ni espacio, ni objeto dentro de las tres hectáreas que componen el lugar, poseía referencias de algún tipo, indicaciones, información o cartelería. Con ello, lo que el visitante podía comprender venía de la mano del relato del ocasional guía, por lo que su interpretación siempre se encontraba limitada por la fuente informativa de su interlocutor. Con ello, la guiada reemplazaba la museografía, por lo menos en lo que respecta a las unidades comunicativas verbales o “materialidades discursivas” (Lepe Lira, 2008).

En relación a los espacios internos de cada edificio, sólo uno de ellos funcionó como “sala” en el MRCH; el resto fue utilizado para el desarrollo de algunos de los programas que proponía el museo y, ocasionalmente, por la Junta Vecinal Rural de la comunidad para sus actividades sociales e institucionales. Oficialmente esta sala no tenía nombre, pero durante el tiempo que funcionó el museo se la conoció como la sala “Aula” de la “Escuela”. Así, pues, los espacios destinados al funcionamiento de la vieja escuela adquirieron un nuevo destino; en el edificio se definieron la sala de exposición permanente (a); dos espacios para el desarrollo de talleres y otros programas y actividades de la comunidad (b, c); dos cuartos de depósito (d, e); un *shop* (g); y un hall central (f), además de una cocina y un baño que son de uso del personal y responsables del museo.

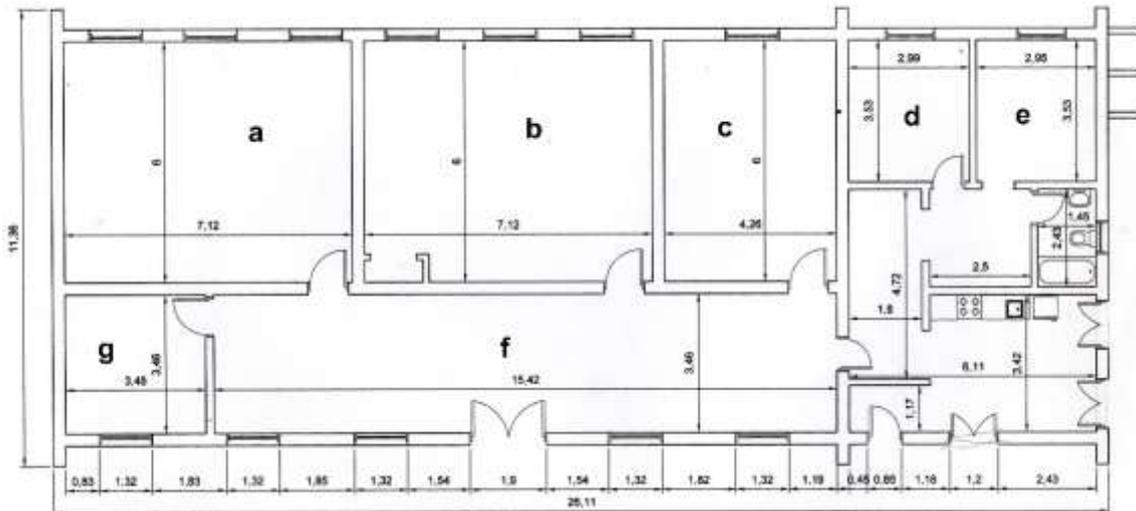


Ilustración 5: Plano de la "Escuela"

Para el montaje de la exposición de la sala “Aula” se apeló a la memoria de los vecinos de la comunidad de Colhue Huapi. Así, se recreó un espacio educativo formal como el que los antiguos alumnos recordaban de los años setenta; se trataba de un área de 42 m² en el que funcionaba uno de los dos plurigrados⁴⁷. El diseño fue coherente con el objetivo que tenían los vecinos en relación al predio en general: “construir un sitio histórico” que plasmara la memoria colectiva de los pobladores del paraje. Sin embargo, la museografía no fue más allá de la puesta en escena de un espacio “onírico” que representaba la percepción de los vecinos de lo que había sido la Escuela N°120, buscando al mismo tiempo que los visitantes identificaran en ese escenario sus propias experiencias escolares.

En la sala se podía apreciar un conjunto de dieciséis pupitres de madera ordenados frente a un pizarrón, un escritorio en una esquina, una serie de láminas de próceres sobre algunas de las paredes, un pizarrón, unos mapas montados sobre bastidores de madera, algunos muebles escolares, un armario y una salamandra a leña soldada por algún vecino, que recordaba los fríos inviernos de la región. Finalmente, la atmósfera la daba el propio ambiente natural dado que, entremezclado con las conversaciones cuando llegaban visitantes, se podía escuchar el silbido del viento típico de la Patagonia colándose por algunas aberturas y sonando en el techo. Tal como se puede observar en la siguiente imagen, la sala recreaba un aula de la Escuela Nacional N°120 de los años setenta.

⁴⁷ Flavia Terigi define el plurigrado como “una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro” (2006: 200).



Ilustración 6: Sala "Aula"

Curiosamente, la exposición carecía —por lo menos, en un primer momento— de elementos museográficos que permitieran determinar —en tanto indicadores— las acciones comunicativas con las que se buscaba interpelaban al público; es decir, la exposición no disponía de dispositivos concretos para determinar si los elementos museográficos promovían la acumulación informativa del mensaje expositivo o el diálogo y la interpretación en torno al contenido. Sin estos indicadores, resultaba difícil precisar si se trataba de una exposición contemplativa o participativa. De hecho, el espacio expositivo carecía tanto de señalética como de DME; los mediadores con enunciados susceptibles de ser analizados para esta investigación —por lo menos aquellos que podrían ser considerados como parte de la exposición permanente de la sala “Aula”— eran tan ausentes como las vitrinas o módulos, diseño de iluminación y recorrido por el espacio, o referencias a datos de algún tipo. La reconstrucción del espacio educativo escolar, siguiendo los criterios de los vecinos que conocieron el edificio como escuela, condicionó la museografía a la intuición. Desde luego, esta decisión estuvo más vinculada al desconocimiento de diseños museográficos que a criterios expositivos. Así, pues, ante la ausencia de indicadores claros en el diseño expositivo inicial, no fue posible precisar la tipología a la que pertenecía la exposición de la sala “Aula”, por lo menos desde los aspectos museográficos de carácter técnico o elementos enunciativos. Sin embargo, la proyección de un nuevo programa de carácter “no permanente” como lo fue la “Caravana a Colhue Huapi”, obligó a la incorporación de otra perspectiva museística que derivó en

la utilización de ciertos recursos discursivos verbales susceptibles de ser interpretados como enunciados analizables. Así fue como la propuesta de los programas le otorgó finalmente el perfil comunicativo a la exposición y, por tanto, permitió su interpretación dentro de un modelo de enseñanza y aprendizaje en ella.

4.2. Los DME de la sala “Aula” y búsqueda de la interacción con el visitante

Gracias a la comunicación con la profesora en educación especial Mariana Herrera, responsable del diseño de la sala “Aula” durante el desarrollo del programa “Caravana a Colhue Huapi” —que analizaremos más adelante (4.3.2.)—, se llegó a la conclusión de que las materialidades discursivas utilizadas en la exposición respondían a la necesidad de interpelar diferentes acciones comunicativas a los públicos, considerando el grado de heterogeneidad de visitantes que participó del evento. De hecho, se aprovecharon las particularidades de los visitantes para propiciar el diálogo y, por tanto, darles lugar a diferentes interpretaciones sobre los objetos observados. La experiencia escolar de cada uno de ellos, funcionaría como insumo para esta interpretación y el intercambio entre los sujetos. “La idea de ese día era, cuando llegara la gente, ponerlos en la situación de lo que era ese lugar antes, que puedan interactuar” (Herrera, Cp., 4/12/2022). Esta “interacción” a la que se refiere se daría en diferente grado y de distinta manera, condicionada por los DME y la relación entre sus materialidades discursivas, de los objetos asociados a cada enunciado y, como señalamos, del propio visitante. El espacio podía recorrerse libremente, usando y manipulando algunos objetos para lograr cierto grado de proximidad con el patrimonio, en algunos casos descubriéndolos por primera vez, mientras que en otros se producía un “reencuentro”. Esta dinámica explica por qué las materialidades discursivas no contenían enunciados de tipo informativo, dado que los datos asociados al patrimonio expuesto deberían surgir en el mismo diálogo entre los guías y el visitante.

Pero vayamos a la organización de los objetos en la sala y a la disposición y características de los DME, que constituyeron para nosotros la dimensión del indicador propuesta en la matriz de datos del nivel de anclaje que corresponde al “modelo de diseño”, en tanto variable de la “exposición de las colecciones”. El esquema que sigue (Ilustración 7), permitirá identificar la ubicación de los objetos y conjunto de objetos, entendidos como “unidades expositivas”. En este sentido, cada unidad expositiva puede estar integrada por más de un objeto patrimonial. Por otro lado, el plano de la sala permite dimensionar el contexto y el lenguaje espacial que se le intentó imprimir a la exposición, considerando siempre que los espacios que se generan entre los módulos o unidades expositivas son los que determinan los ritmos y la dinámica del recorrido por parte de los visitantes (Alderoqui, 2011).

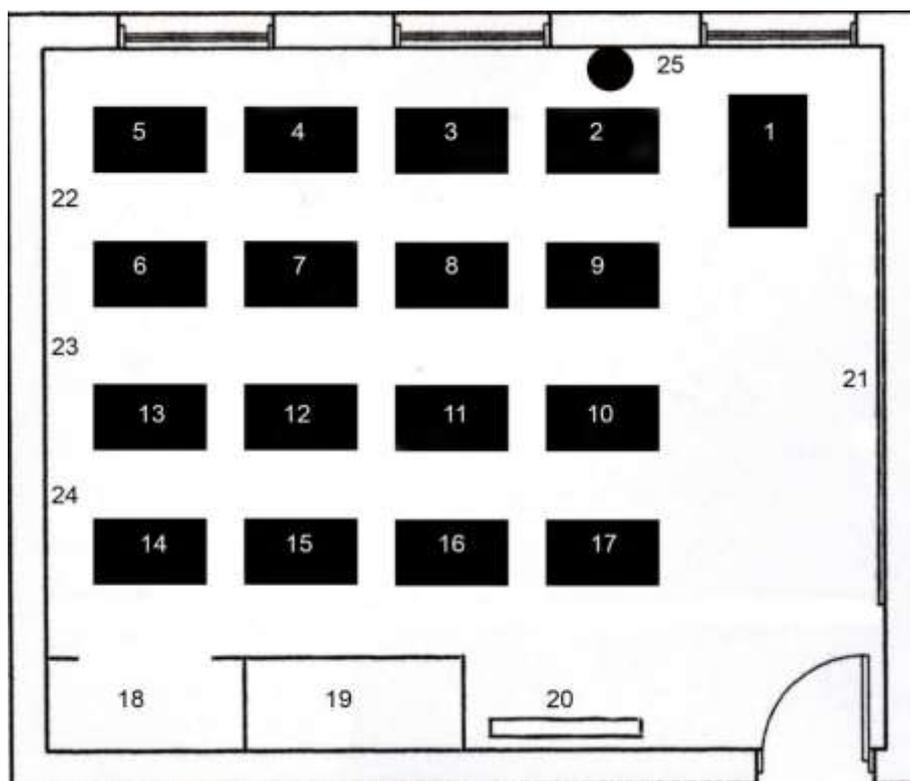


Ilustración 7: Plano de sala "Aula". Escritorio del docente (1); pupitres de madera (2 -17); armario (18); estantería (19); organizador de mapas (20); pizarrón de madera (21); láminas de próceres (22 – 24); salamandra (25)

Como vemos, la organización del espacio expositivo implicaba la disposición de los objetos a manera de recreación del aula típica que conocieron los vecinos de la comunidad en su calidad de ex alumnos de la Escuela N°120. Más allá de la construcción de un ambiente que apelara a la emotividad, la museografía no decía mucho más que lo que se veía en relación a lo que cada visitante asociara a su propia experiencia escolar. Pero la inclusión de enunciados entre los objetos, buscaba sugerir ideas, reflexiones y hasta diálogo entre los visitantes y con el propio guía de la sala. Ahora bien, ¿cuáles eran los enunciados identificados en las materialidades discursivas?, ¿cómo fueron presentados?, ¿a qué objetos estaban asociados? y ¿qué tipo de acciones comunicativas pretendían generar? Veamos los enunciados por unidades expositivas numeradas:

Unidad expositiva 1: “EDUCACIÓN CON TIC”

Unidad expositiva 4: “AQUÍ ME SIENTO YO”

Unidad expositiva 10: “¿Y SI NOS EQUIVOCAMOS?”

Unidad expositiva 19a: “INCLUYENDO NUEVAS TECNOLOGÍAS”

Unidad expositiva 19b: “RINCÓN DE...”

Unidad expositiva 22: “CON P DE PATRIA”

Unidad expositiva 25: “¿Y ESTO PARA QUÉ SIRVE?”

Los enunciados estaban plasmados en carteles confeccionados en papel blanco, impresos en mayúscula, letra “Comic Sans MS”, tamaño 72, adheridos sobre cartulinas de diferentes colores. Asimismo, la letra clara y visible facilitaba la lectura por parte de los visitantes. Estos constituyeron para nosotros las unidades de análisis del nivel subunitario que fueron determinantes para establecer los valores de la variable “modelo de diseño” de las “exposiciones de las colecciones” identificadas en el nivel de anclaje. En las siguientes imágenes veremos su disposición y relación con los objetos, identificados en unidades expositivas que han sido numeradas para tal fin. Si bien no hay un orden de lectura de los enunciados, como tampoco lo hubo en el recorrido de la sala, abordaremos las unidades expositivas y las materialidades discursivas que las acompañaban, siguiendo un hipotético recorrido desde el frente hacia el fondo de la sala y de derecha a izquierda.

La primera unidad expositiva asociada a un enunciado, con la que uno podía encontrarse al ingresar a la sala, era la N°10 (ver plano de ilustración 7). Si bien puede considerarse que el conjunto de pupitres conforma una unidad expositiva, su individualización permite distinguir los aspectos particulares del objeto en el análisis del enunciado al que se asocia.



Ilustración 8: "¿Y SI NOS EQUIVOCAMOS?" Unidad expositiva 10

La unidad estaba constituida por un pupitre de madera, un tintero, un plumín con mango tallado en madera y una breve poesía que un poeta local, Enrique Sandrini, obsequió al museo en una visita guiada. Sobre el pupitre aparece un cartel con la pregunta “¿Y SI NOS EQUIVOCAMOS?”. El interrogante contrapone la experiencia de aquellos que utilizaron estos recursos para escribir y aquellos visitantes que se identifican con la

generación del “corrector”. La pregunta no guarda la intención de buscar una única respuesta, sino de abrir el diálogo sobre cómo se solucionaban los errores de escritura en tinta china, apelando con ello a diferentes experiencias.

El relato de algunos se cruza con el interrogante de otros, generándose un encuentro dialógico que se apoya en vivencias personales. Cada grupo de visitantes aporta con la heterogeneidad de sus integrantes nuevas perspectivas acerca de lo que observan. La pregunta apunta a la hipótesis, en tanto pretende que el visitante arriesgue posibles respuestas frente a un problema conocido hasta cierto punto, pero desconocido en algunos aspectos. En este sentido, el enunciado da lugar a infinidad de conjeturas y, por tanto, a una amplia variabilidad de narrativas, poniendo en evidencia la funcionalidad dialógica e interpretativa del DME en cuestión.

Las unidades 19a y 1 (ver plano en ilustración 7), a las que denominamos “INCLUYENDO NUEVAS TECNOLOGÍAS” y “EDUCACIÓN CON TIC”, respectivamente, están compuestas por los siguientes objetos: la primera, que se ubica en una estantería dividida por compartimentos cuadrados, se observan 4 transportadores de madera; la segunda, se compone de un escritorio de madera con 5 libros de texto: “MARIANO MORENO” de A. LARRAN de VERE, Editorial: Atlántida – Biblioteca Billiken, Buenos Aires, 1950; “Bichitos de luz” de Blanco Ochoa. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1947; “HISTORIA ARGENTINA de 3er AÑO”, Editorial Víctor Lero SRL, Buenos Aires; 2 tomos de “MAGISTER. Nuevo diccionario enciclopédico ilustrado”, Editorial Sopena. Veamos las imágenes:



Ilustración 9: "INCLUYENDO NUEVAS TECNOLOGÍAS" Unidad expositiva 19a

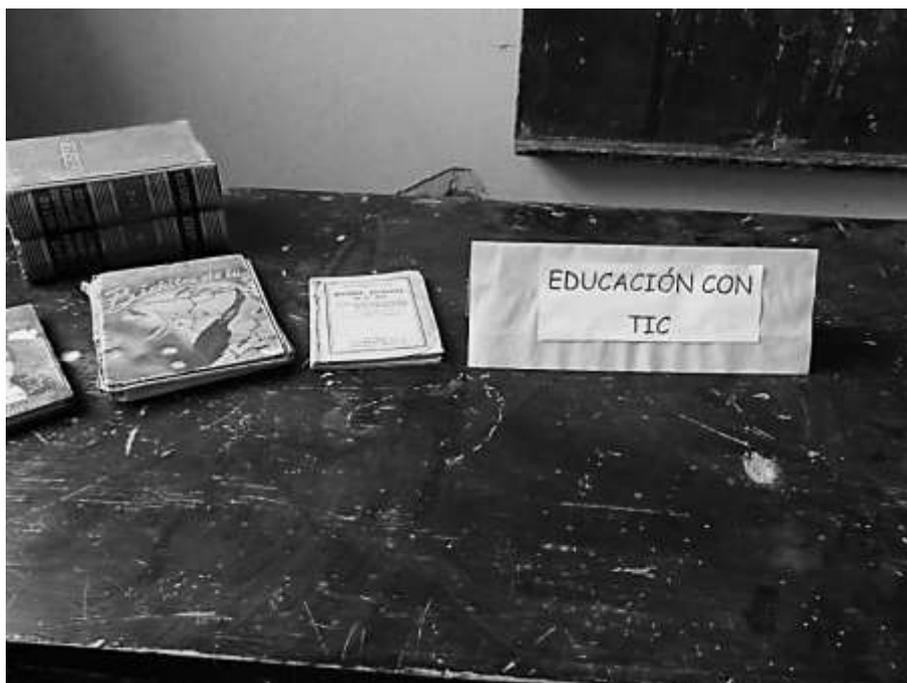


Ilustración 10: "EDUCACIÓN CON TIC" Unidad expositiva 1

Aquí los enunciados hacen referencia a las “Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”, concepto desarrollado con el surgimiento de la informática. Sin embargo, los enunciados no se corresponden con un aparato o sistema tecnológico moderno, sino con útiles escolares y libros de texto de más de medio siglo de antigüedad. Si bien ambos enunciados no se presentan como interrogantes, generan preguntas en torno a los objetos que señalan como “TIC” o como “Nueva Tecnología”. Se sugiere que estos objetos que se observan sobre el escritorio y en la estantería son —en algún sentido— “tecnologías” que, en cierto momento, resultaron novedosas. La unidad expositiva recurre a un tono irónico que se percibe por el desfase entre un enunciado de uso y circulación actual en el espacio educativo para referir a objetos antiguos. Esto que empuja a los visitantes a examinar conceptualmente lo que se entiende por “tecnología”, lo que es “novedoso” y lo que no, lo lleva a interrogarse acerca de cuándo algo deja de ser nuevo en tecnología, entre otras cosas. Los enunciados dan lugar a la discusión, o por lo menos poseen esa intención. Las posturas frente a un interrogante que no está, pero que necesariamente surge de los enunciados, posibilita la construcción de múltiples narrativas e interpretaciones sobre el concepto de TIC y las tecnologías modernas.

En la unidad expositiva 19b (ver plano de ilustración 7), encontramos otro enunciado dentro de uno de los compartimentos que se encuentra vacío, sólo con un cartel que versa “RINCÓN DE...”. Lo incompleto del enunciado y la ausencia de objetos sugieren que los visitantes deben completarlo. Es decir, aquí no hay lugar para la discusión o el debate sobre el objeto que debería ocupar ese espacio, pero sí se apela a la interpretación, en tanto cada visitante decide qué cosa o cosas debería ir en ese lugar y,

por qué no, en los otros lugares vacíos de la estantería. Si bien se trata de motivar la imaginación del visitante, no puede negarse la funcionalidad interpretativa del enunciado.



Ilustración 11: "RINCÓN DE..." unidad expositiva 19b

La misma simpleza que la anterior, posee la unidad expositiva 25 y el enunciado que la acompaña: “¿Y ESTO PARA QUÉ SIRVE?” (ver plano de ilustración 7). La pregunta se refiere a la salamandra o calefactor que se ubica en el lateral oeste de la sala.



Ilustración 12: "¿Y ESTO PARA QUÉ SIRVE?" Unidad expositiva 25

Si bien la respuesta a la pregunta sugerida por este DME pareciera resultar evidente a la vez que resulta única, considerando la función que cumplió el objeto en cuestión, para una parte del público se trataría de una verdadera incógnita. La pregunta da lugar a una inmediata respuesta por parte del público conocedor, pero implica una reflexión para el resto, principalmente para los visitantes más jóvenes que conocen otros tipos de tecnologías para calefaccionar un ambiente. La interpretación también se hace presente aquí, por lo menos en algunos públicos y de manera inicial.

Desde luego, estos interrogantes no quedan sin respuesta, dado que programa de guía acompaña el proceso de descubrimiento del público. El visitante, en tanto “aprendiz”, “[...] no es un oyente de referencia, ya que: participa en la formulación [de hipótesis] y, en ocasiones, puede desempeñar el papel principal en ella”⁴⁸ (Bruner, 1961: 22). Lo importante aquí es que el guía no adoptaba la postura de “conocedor” de la respuesta, sino de mediador entre el objeto y el visitante para que éste construyera una respuesta. Nótese que la pregunta apunta a la utilidad del objeto —por cierto, variada— y no a lo que el objeto es.

Uno de los últimos enunciados que dio lugar al análisis fue el que se encuentra vinculado a la unidad expositiva 22 (ver plano de ilustración 7). Se trata de una lámina de un retrato de Francisco Narciso de Laprida. No sabemos con certeza por qué motivo fue sobre el retrato de Laprida que la diseñadora decidió poner el enunciado “CON P DE PATRIA”, considerando que en la sala existían otras láminas con los retratos de diversos próceres. Sin embargo, la frase tiene un origen bien definido. Mariana Herrera decide tomar la idea de la muestra itinerante “Con P de patria”, realizada en 2014 por el Museo de las Escuelas (Herrera, Cp., 4/12/2022). El sentido de dicha muestra era el de realizar un recorrido histórico por la escuela de finales del siglo XIX e identificar su función como formadora de identidad. Desde esta perspectiva, el enunciado evoca una forma de entender la “Patria” en el ámbito escolar que aún perdura: la del ejemplo y la del referente histórico.

No creemos que el enunciado diga mucho más que esto que señalamos. Pensamos que puede entenderse como un mensaje que resulta recurrente en la escuela y recuerda, como es de esperarse, que ese ámbito que ahora era sala de museo, en algún momento fue un aula dentro de una escuela cuyos modelos son similares a los que conocieron y conocen los visitantes; es lo que Mariana Herrera nos relataba en relación a la intencionalidad de toda la exposición: “poner en situación a los visitantes”.

⁴⁸⁴⁸ “[...] is not a bench-bound listener, but is taking a part in the formulation and at times may play the principal role in it.” (Traducido por el autor)

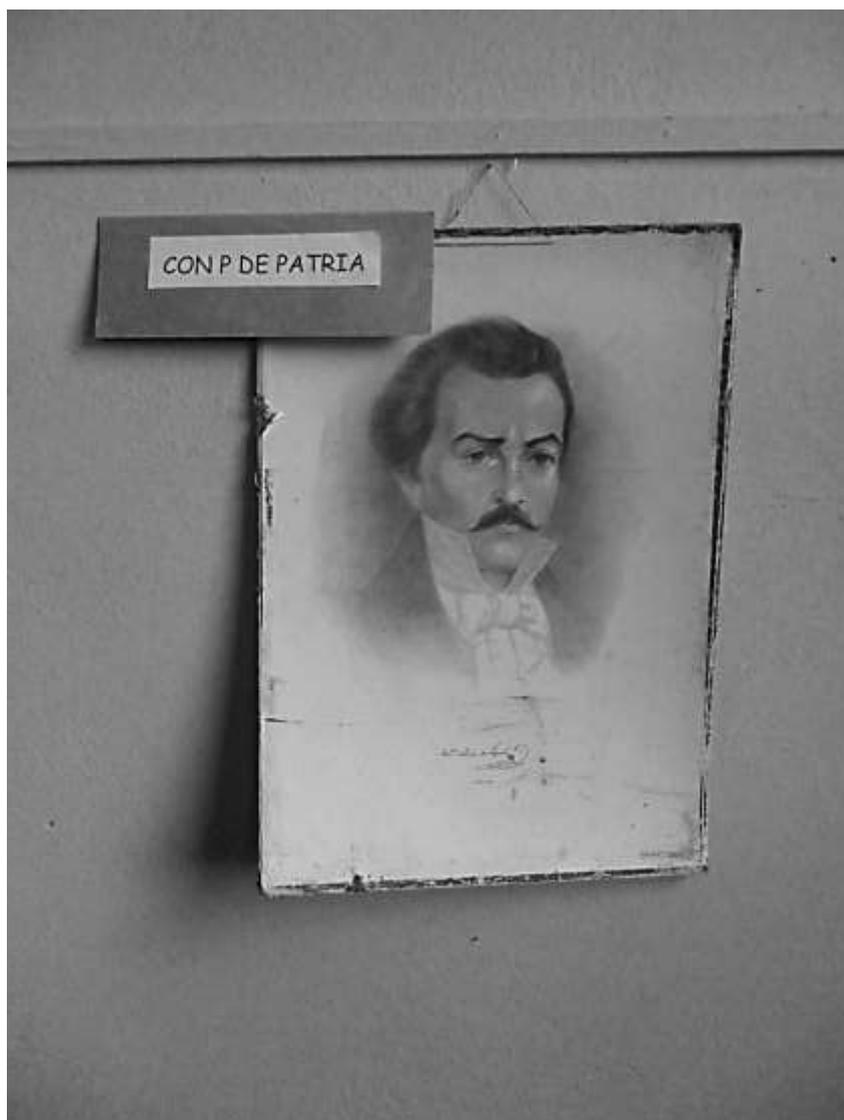


Ilustración 13: "CON P DE PATRIA" Unidad expositiva 22

Finalmente, la unidad expositiva 4 destaca sobre un pupitre con un cartel con un enunciado declarativo que indica: "AQUÍ ME SIENTO YO". Desde luego, no se trata de un "yo" específico, sino que se refiere a cualquier "yo" que ocupe el papel de aquél que manifiesta sentarse en ese pupitre. La puesta en situación vuelve a presentarse, pero esta vez con la finalidad de provocar una acción simplemente mecánica: la de sentarse en el pupitre, quizá como lo hubieran hecho los alumnos que lo utilizaron cuando esa sala era un aula escolar. Sin embargo, esa interpelación también puede sugerir la adopción de la propia postura del visitante siendo alumno. Aquí, el público podría estar interpelado a personalizar el alumno que fue o que es y ocupar el pupitre como si fuera suyo. Como sea, las posibilidades son muchas, dependiendo de lo que cada visitante adopte como postura.



Ilustración 14: Unidad expositiva 4 "AQUÍ ME SIENTO YO"

Del análisis del contenido de los enunciados que hemos identificado en esta exposición —siguiendo la propuesta de Bardín, 2002)—, se desprende la idea de que, lejos de cumplir una función informativa, su funcionalidad comunicativa resulta dialógica e interpretativa o, por lo menos, guarda esa intención. A partir de aquí, podemos establecer —a partir de la relación dialéctica entre matrices de distinto nivel que nos hemos propuesto siguiendo a Samaja (2004)— que el diseño expositivo resultaba de carácter participativo, en tanto los visitantes fueron interpelados a realizar acciones comunicativas que promovieron la interpretación en torno al contenido de la exposición. La participación esperada a partir del diseño expositivo, implicaba el reconocimiento de una diversidad de públicos y, por ello, del intercambio multidireccional generado desde las experiencias de los visitantes. Así, la exposición buscaba provocar un impacto cognitivo, a la vez que emocional, sobre el visitante, en tanto la museografía funcionaba como mediadora entre el acervo y los sujetos.

Sin embargo, llama la atención que no hubiera ninguna materialidad discursiva cuyo contenido fuera informativo. Creemos que el papel del guía en este sentido fue central, por lo que los datos fueron proporcionados cuando así el visitante lo requería o cuando fuera necesario algún “disparador” para que el visitante asumiera una actitud de búsqueda en la propuesta museográfica que se le presentaba. Esto último abre paso a la cuestión de los programas y sus formatos que analizaremos en lo que sigue.

4.3. Sobre los programas y su diversificación

Si bien en sus inicios el MRCH planteó una única oferta programática basada en el formato de guía, con el fin de relatar la historia legitimada por los vecinos de Colhue Huapi sobre la comunidad, la Escuela y el Paraje en general, esta perspectiva no duró mucho tiempo. La llegada de profesionales en museología a la zona y el vínculo establecido con instituciones educativas, catapultó al museo hacia un nuevo paradigma.

Los programas educativos tomaron la posta y dieron inicio a las actividades del museo. Se planificaron talleres que iban desde las artes plásticas al trabajo arqueológico.

Se programaron diversas visitas de alumnos y estudiantes de instituciones educativas de Sarmiento, entre las que se destacan: la Escuela de Educación Especial N°508, la Escuela de Educación Primaria N°28, la Escuela Provincial N°739, el Instituto Gobernador Fontana y el Instituto Superior de Formación Docente N°802. Cada una de las propuestas programáticas ejecutadas para las diferentes instituciones y grupos tuvo sus características particulares como veremos, principalmente porque desde su nuevo enfoque, el museo debía ajustar su oferta a las particularidades de los visitantes.

En cuanto a los programas públicos, se destacó la “Caravana a Colhue Huapi”, proyecto que definió el perfil del museo como un espacio construido por y para la comunidad, no sólo de Colhue Huapi, sino de Sarmiento. El evento dio lugar a varios subprogramas que incluyeron la guiada, pero también otras actividades encaminadas a la interacción, la interpretación y el diálogo.

En los próximos subcapítulos avanzaremos sobre estos programas, buscando establecer los elementos que permiten identificarlos con representaciones de enseñanza y aprendizaje asociadas a un modelo constructivo.

4.3.1. Sobre los programas educativos

Para entrar de lleno a esta cuestión de los formatos de programas educativos, es conveniente el abordaje de la documentación institucional que hemos hallado, dado que algunos textos permiten elucidar en algo los objetivos propuestos por el MRCH para sus actividades y, de allí, identificar adecuaciones en sus programas. Con este fin, proponemos aquí el análisis de dichos documentos, buscando establecer en sus textos los enunciados que resultan análogos a los elementos que definen modelos de enseñanza y aprendizaje propuestos.

En un folleto institucional destinado a las escuelas de la zona, se indica la existencia de un “Departamento Educativo”, como órgano encargado de gestionar las visitas a la institución. Así, pues, de todos los museos estudiados, éste es el único que denuncia la existencia de un área destinada exclusivamente a la educación. En la mayoría de las instituciones museales de Sarmiento, no se han desarrollado secciones o áreas de ningún tipo, quedando todas las funciones bajo la responsabilidad del órgano rector, de un encargado o de una comisión. En este sentido, el MRCH parece ser la institución que mayor claridad tuvo sobre su función pedagógica dentro del contexto formal de educación.

Sin embargo, lo más esclarecedor es el tipo de educación a la que apunta su propuesta. En el mismo folleto al que aludimos, el departamento educativo señala que

[...] el Museo Colhue Huapi se encuentra en plena construcción, por lo que la salvaguarda de su patrimonio cultural e histórico constituye una oportunidad única para que niños, jóvenes y adultos adquieran conocimiento

significativo relacionado a la conservación de los objetos que conforman el acervo de nuestra institución (Folleto MRCH, 2015).

El uso del término “significativo” para referirse al conocimiento, pone en evidencia cierta posición epistemológica vinculada a la línea del constructivismo. Aunque en relación a este conocimiento el folleto apunta a que los visitantes “adquieran”, en vez de “construyan” como indicaría la coherencia —basada en las teorías propuestas por algunos autores a los que nos hemos remitido (Bruner, 1996; Ausubel, 1983)—, no se puede negar que la “significación” a la que se refiere está emparentada con propuestas alejadas de representaciones de tipo transmisivo en relación a la enseñanza y aprendizaje.

En otro documento que fue utilizado para realizar el primer contacto formal con las escuelas, podemos apreciar esta perspectiva a la que nos hemos referido. Aquí, el museo ofrece sus programas en estos términos:

Las actividades propuestas por el Museo Colhue Huapi se ajustan a las características del visitante y se desarrollan en correlación con sus saberes previos, resultando así en la adquisición y construcción de conocimiento complementario e integrador. Bajo esta premisa las actividades previstas se llevarán a cabo en la modalidad TALLER y MESA DE DIÁLOGO (Cronograma de actividades, 2016).

Si bien este material que hemos hallado no constituye ni un documento estatutario que se refiera a los fines institucionales, como tampoco se trata de un documento de planificación de actividades en el que se plasmen los objetivos dentro de un programa, permite conectar aspectos directivos y programáticos de manera lineal. El texto no sólo revela un modelo de representación de enseñanza y aprendizaje al que adscriben los programas propuestos, sino la institución misma. Teniendo en cuenta lo señalado en el capítulo 3 (tabla 2 sobre el modelo constructivo), seguiremos a partir de aquí estableciendo correspondencias entre elementos componentes y sus funcionalidades (Ynoub, 2010) para dar cuenta de las analogías que pueden identificarse entre lo señalado en estos documentos y los principios que se corresponde con el modelo constructivo propuesto por Tonucci (2010). Así, pues, puede estimarse una coherencia entre la centralidad que el museo pone sobre los públicos y la propuesta de programas que se ajustan a las características del visitante, dándole por ello un carácter flexible a sus formatos. Desde este enfoque, se trata del reconocimiento de la diversidad de los públicos, en tanto se evidencian actividades propuestas adecuadas y diversas ajustadas a necesidades y expectativas de los visitantes. Así, resulta ser este un claro indicio de un tipo de concepción de enseñanza y aprendizaje de tipo constructivo.

Más adelante, el mismo texto describe sucintamente en qué consisten las modalidades o formatos que adoptan las actividades —entendidas en este caso como programas—. En relación a la “modalidad TALLER” el documento indica que se trata de

[...] propuestas que permiten a los visitantes la construcción de conocimiento a partir de la experiencia sensible y en contexto. Esto implica la experimentación, la construcción física de objetos y el contacto directo con materiales diversos, además de la socialización que conlleva el trabajo en equipo. Entre las actividades propuestas se encuentran: CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS FUNCIONALES Y CONTEXTUALIZADOS (moldes para la realización de ladrillos de adobe y selección, preparación y mezclas de tierras para la manufacturación de ladrillos de adobe, preparación de lana e hilado); INTERVENCIÓN PLÁSTICA SOBRE OBJETOS (con elementos de la naturaleza para intervenirlos plásticamente tales como madera, hueso y piedra); PUESTA EN SITUACIÓN (se construye un proceso histórico en el que el visitante forma parte tales como escribir en un pupitre de madera con tinta china, jugar un juego y comprender sus reglas, vivenciar un recreo contextualizado, trabajar en laboratorio en el proceso de tratamiento y conservación de piezas de museo, etc.) (Cronograma de actividades, 2016).

En primer lugar, hablar de “construcción de conocimiento” nos remite necesariamente al modelo constructivo. En palabras de Tonucci, se trata de “describir una de sus características fundamentales: la construcción por parte del niño de su propio saber” (Tonucci, 2010: 44-45). Desde esta posición, la “experiencia sensible y en contexto” se transforman en vías para esta construcción que, además, resulta en una experiencia socializada producida por el “trabajo en equipo”. Su conclusión dependerá del intercambio multidireccional entre los visitantes y el museo y entre los propios visitantes, que redundan en el rol del museo como “mediador”, no sólo entre los sujetos y el aprendizaje, sino entre las voces y perspectivas de los propios sujetos. Así, la “construcción colectiva” resulta en otro de los elementos que se articulan dentro del modelo que percibimos en la propuesta del MRCH.

En relación a las propuestas de “CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS FUNCIONALES Y CONTEXTUALIZADOS” e “INTERVENCIÓN PLÁSTICA SOBRE OBJETOS”, observamos que se trata de un “saber hacer” sin más. Pero no debemos olvidar que, si el museo propuso actividades ajustadas a las necesidades de los visitantes, debieron existir algún tipo de adecuación como hemos visto, lo que debió haber generado un estudio previo de los visitantes; hecho que corroboraremos más adelante. La “PUESTA EN SITUACIÓN”, por su parte, pone en juego la experiencia del visitante en un contexto que le es ajeno; es decir, lo pone en un escenario desconocido, aunque con cierto grado de familiaridad. Las actividades vivenciadas por los visitantes de “escribir en un pupitre de madera con tinta china, jugar un juego y comprender sus reglas, vivenciar un recreo contextualizado”, forman parte de una dinámica que une un pasado histórico asociado al contexto comunitario, extraño para la mayoría de los visitantes, pero que resulta posible articularlo con sus propias experiencias en la educación escolar. Con ello, se promueve “la interpretación”, dado que cada visitante concreta su percepción sobre la

experiencia museística a partir de sus propias representaciones, “dialogando” así con los objetos que ve y toca. Pero, por ello —siguiendo la correspondencia entre elementos componentes propuestos en la Tabla 2 del capítulo 3— la experiencia del visitante en la exposición y en las actividades están vinculadas de su experiencia previa.



Ilustración 15: Taller de construcción de ladrillos de adobe. Visita de EE N°508. 16/9/2015

La “MESA DE DIÁLOGO” es definida como una modalidad en la que se destaca:

[...] la construcción de un conocimiento socializado a partir de una experiencia o una temática. Son actividades orientadas a la reflexión a partir de la percepción individual que, al compartirse, se vuelve grupal (Cronograma de actividades, 2016).

La referencia a la “construcción de un conocimiento socializado” refuerza la idea sobre lo que ya hemos dicho, acerca de la propuesta del trabajo en equipo por parte del museo para algunos de sus programas. Pero, además, el hecho de que “la reflexión”, producida “a partir de la percepción individual”, pueda “compartirse”, nos remite nuevamente al diálogo y la interpretación, condición necesaria para el contenido de la exposición responda a diversas narrativas.

Un breve documental realizado por Emanuel Jaramillo, quien al momento de su realización participó como estudiante de un proyecto de articulación entre el MRCH y el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N°802, cuya finalidad era generar

pasantías para los estudiantes de profesorado en contextos de educación no formal, resulta para nosotros una fuente valiosa que describe una serie de programas educativos desde la perspectiva de diferentes actores sociales. Este video registró la primera visita de alumnos y docentes de la Escuela de Educación Especial (EE) N°508 realizada el 16 de octubre de 2015.

En el video al que nos referimos, la profesora Analía Flores, directora de la Escuela de Educación Especial N°508 en 2015, se refiere a los programas desarrollados en el museo en estos términos:

Las actividades nos sorprendieron y muchos alumnos las pudieron realizar y ellos se ven muy motivados; o sea que es muy gratificante verlos a ellos disfrutar mucho de estas actividades y de estas experiencias de salida. Es como que esto refleja lo que ellos trabajan a diario en la escuela y pueden aprender desde el proceso de enseñanza. Creo que todo lo que le han propuesto, ellos ya lo han visto, entonces lo pueden hacer con seguridad y aplican lo que ellos saben y han adquirido en todo el proceso que se trabaja en la escuela [...] (Canal Pablo Medina, 2015, 10m15s).

La observación realizada por Flores no responde a una mirada museística del fenómeno, sino pedagógica; en este caso, referido a los aspectos didácticos de los contenidos desarrollados a través de las actividades de los programas de modalidad taller. Sus comentarios permiten establecer la flexibilidad que adoptaron los formatos de esos programas. Es decir que, el señalamiento acerca de que “todo lo que le han propuesto, ellos [los alumnos] ya lo han visto, entonces lo pueden hacer”, pone en juego dos aspectos sobre el tipo de formato: el conocimiento previo de los visitantes para la planificación de las actividades y la adaptabilidad de los programas a la diversidad de públicos.



Ilustración 16: Equipo de estudiantes de profesorado de EE del ISFD N°807. Organización de actividades previa a la visita de alumnos de EE N°508. 15/9/2015

Si bien no disponemos de los documentos de diseño de los programas para el análisis y categorización de las adecuaciones propuestas, nos hemos valido de testimonios de aquellos que planificaron las actividades, como veremos a continuación. En la fotografía de la ilustración 16 aparecen algunos de los actores sociales que hicieron de informantes clave para la reconstrucción de los datos que requeríamos.

Mariana Herrera —quien formó parte del equipo de estudiantes del ISFD N°802 y que participó en la planificación de actividades educativas en el marco de las mencionadas pasantías desarrolladas en el MRCH — nos proporcionó algunos datos sobre el conocimiento previo que se tenía de los alumnos de la EE N°508, que visitaron el museo y participaron de las actividades propuestas en los programas educativos. Para ella, se tuvieron en cuenta las características del grupo en general, pero considerando sus particularidades para poder acompañar el desarrollo de las actividades “de acuerdo a las características que ellos tienen” (Herrera, Cp., 28/11/2022). De hecho, los visitantes fueron divididos en grupo y distribuidos en diferentes actividades “de acuerdo a lo que podían hacer”. El relato pone de manifiesto el hecho de que —considerando la relación entre los valores del indicador y su respectiva variable— se llevaron a cabo adecuaciones en función de las características de los visitantes, poniendo de relieve el carácter flexible de los formatos propuestos para los programas. Pero, además, existía un conocimiento de los saberes y las habilidades que poseían los alumnos de la EE N°508 antes de la visita al MRCH, aspecto que tiene que ver con lo que Tonucci señala como uno de los principios del modelo constructivo: “que sólo puede conocerse lo ya conocido” (Tonucci, 2010: 51). Pero ¿cómo fue esto posible? La profesora Herrera, como otros estudiantes de profesorado del último año de la carrera que se sumaron al proyecto, llevaron a cabo sus prácticas pedagógicas en la EE N°508 tiempo antes de formar parte de lo que el MRCH propuso como proyecto de articulación al ISFD N°802.

Creo que lo que nos sirvió fueron las observaciones que habíamos hecho nosotros en la escuela como practicantes. [...]. Nosotros habíamos hecho observaciones como estudiantes del profesorado. Entonces fueron las observaciones lo que nos sirvieron para tener en cuenta las características de los chicos que iban (Herrera, Cp., 28/11/2022).

Siguiendo esta idea, el profesor en educación especial Marcos Jaramillo concuerda con Herrera. Para él “como soporte [de la planificación] había un conocimiento previo dado en la práctica. Es decir, había cuadernos de campo, donde se trabajaba específicamente con determinadas patologías” (Cp. Jaramillo, 29/11/2022). En este sentido, la experiencia que proveyó la práctica docente condicionó las posibilidades de planificación y determinó la adecuación de los programas propuestos en el museo.

Sin embargo, los alumnos y docentes de la EE N°508 no fueron los únicos que participaron de los programas aquí analizados. También se llevó a cabo la planificación de las actividades destinadas para alumnos de 5to grado de la Escuela de Educación

Primaria N°28 de la ciudad de Sarmiento. Si bien en este contexto, los estudiantes de profesorado que diseñaron los programas educativos, no realizaron su práctica docente, se llevó a cabo un estudio previo de las características de este otro grupo de visitantes. A este respecto, Jaramillo recuerda que “hubo un grupo de compañeros a los que les tocó hacer una grilla de preguntas a los profesores de la Escuela 28 [...] para aplicar algún tipo de estrategia educativa” (Jaramillo, Cp., 29/11/2022). Como se ve, se buscó indagar acerca de las características del grupo previamente a la visita, considerando esta información como insumo para la adecuación de los programas.



Ilustración 17: Taller de hilado. Visita de EEP N°28. 23/11/2015

Así pues, en el campo de la educación formal, este conocimiento previo sobre el conocimiento que traen consigo los niños en lo que se denomina “saberes previos”. En nuestro contexto de estudio, se interpreta como el conocimiento de los públicos para la planificación de programas y su adecuación correspondiente. Es lo que, dentro de las representaciones de enseñanza y aprendizaje que siguen el modelo constructivo, resulta en “Actividades propuestas adecuadas y diversas ajustadas a necesidades y expectativas de los visitantes”.

4.3.2. Sobre el programa “Caravana a Colhue Huapi”

Este programa público de carácter “no permanente” se propuso un doble objetivo; por un lado, dar a conocer el museo a la comunidad de Sarmiento y Comodoro Rivadavia; por otro, transformarse en un evento anual para constituirse como espacio de encuentro.

Luego de su ejecución, el primer objetivo del programa superó las expectativas de sus organizadores dado que, a pesar de que se esperaba un afluente de público 150 personas, asistieron aproximadamente 350 en una sola jornada. Sin embargo, el proyecto no prosperó por diversos motivos que no están relacionados con los intereses de esta investigación.

El programa se organizó con la colaboración de estudiantes de profesorado del ISFD N°802, luego de su experiencia en la planificación de las visitas de alumnos de la EE N°508 y EEP N°28. Éste consistía en el desarrollo de una serie de actividades a lo largo de una jornada en la sede del MRCH. Entre ellas se destacaron: la caravana de vehículos desde la ruta provincial N°270 y el centro de la ciudad de Comodoro Rivadavia hasta la sede del museo; la guiada con la participación de los vecinos de la comunidad de Colhue Huapi; y la “mateada con amigos” a la que se le sumó el “concurso de *selfie*”.

GRAN CARAVANA A COLHUE HUAPI

**DOMINGO 10 DE ABRIL
A LAS 15:30 HRS.**

El recorrido se iniciará frente a Escuela
Agropecuaria n° 725 y finalizará en la
sede de la
ex ESCUELA N° 120 de Colhue Huapi.

Pase un día agradable en un ambiente familiar
con mateada y

CONCURSO DE SELFIES
(Traer cámara de fotos o celular)

**Asistir con equipo de mate y un alimento
dulce o salado para compartir.**



INFORMACIÓN Y BASES DEL CONCURSO
FACEBOOK: MUSEO RURAL COLHUE HUAPI
WWW.MUSEOCOLHUEHUAPI.WEBS.COM

Invita: Subcomisión del Museo Rural Colhue Huapi

Ilustración 18: flyer publicitario de la "Caravana a Colhue Huapi"

La planificación de actividades y subprogramas que se desarrollaron en la sede del museo contempló la variabilidad de visitantes, pero no su número. Este hecho se vio reflejado en los ajustes que sufrió la guiada de los visitantes. El plan inicial consistía en organizar 3 “estaciones” en diferentes puntos del predio, formando grupos de 15 a 20 personas de diferentes edades que fueran trasladándose de una estación a otra en forma rotativa. Así, se programó el inicio de la actividad de guiada estimando 50 a 60 personas distribuidas en las 3 estaciones, en un tiempo aproximado de 15 minutos por estación. Cada grupo completaría su recorrido en 45 minutos a una hora aproximadamente. De esta forma, un afluente de 150 personas culminaría con el recorrido guiado en 3 horas. Pero dado que el número de personas superó el doble de los esperado, se decidió construir 3 estaciones más y agrandar los grupos en el recorrido, tratando de mantener la dinámica propuesta inicialmente para la guiada. Desde luego, los resultados fueron evidentes: los guías tuvieron dificultades para captar la atención de los visitantes en grupos numerosos, los tiempos de recorrido fueron más largos, algunos visitantes no pudieron participar de la guiada, gran parte del público infantil no tuvo la atención adecuada, se presentaron dificultades de movilidad de una estación a otra, se mezclaron los grupos, etc. Con estas observaciones podemos concluir que, lejos de considerarse un éxito, el programa mostró sus limitaciones, principalmente en lo que respecta a su capacidad de adecuarse a los públicos en términos cuantitativos. Sin embargo, más allá del impacto generado en el público, analizaremos la intencionalidad de la propuesta de guía y la centralidad de los objetivos de su planificación, dado que lo primero no constituye elemento de análisis para establecer nuestra hipótesis.

En la página oficial del MRCH (<https://museocolhuehuapi.webs.com/>) podemos encontrar el documento de las bases del “Concurso de *selfie*”, una de las actividades propuestas para el programa en cuestión. Allí, el texto sintetiza el objetivo de la actividad y del programa en general, anticipando un poco el perfil que adoptó la guiada:

El objetivo del concurso será incentivar la participación activa de la comunidad, la apropiación del espacio como una construcción social, el conocimiento y reconocimiento de la ex escuela N°120 de Colhue Huapi como un patrimonio que le pertenece a todos. Con ello, el Museo Rural Colhue Huapi se integra a la comunidad y la comunidad al museo, permitiendo un intercambio de lecturas interpretativas de la historia, la cultura, los objetos y el ambiente, para lograr una construcción colaborativa de lo que el museo moderno debe ser: un espacio de múltiples miradas (<https://museocolhuehuapi.webs.com>).

Referirse al hecho de que sobre el museo y su patrimonio se deben contemplar las “múltiples miradas”, nos habla de lo dialógico en la construcción del discurso expositivo, entendiendo que cada visitante tiene algo para decir a partir de su experiencia y su propia interpretación. Desde esta perspectiva, la guiada llevada a cabo en el museo debió

contemplar esta participación. Sin embargo, carecemos de un documento escrito sobre la planificación del subprograma, por lo que no es posible acceder a sus objetivos e identificar su centralidad. Por ello, para determinar el nivel de adecuación que pretendía lograr la guiada recurrimos a algunos informantes clave.

La profesora en artes visuales y licenciada en museología Mariela Mauriño, colaboró como guía durante el desarrollo del programa en la “estación” de la “Escuela Rancho”. El espacio, de pequeñas dimensiones que se iluminaba con luz natural, contenía algunos objetos asociados a los aspectos constructivos del edificio: unos moldes de madera para elaborar ladrillos de adobe, bolsas con distintos tipos de tierra, bosta de caballo desmenuzada y algunos fardos de pasto seco. Con estos elementos se planeaba construir un discurso que posibilitara la participación de los visitantes y, por tanto, la elaboración de narrativas que enriquecieran ese mismo discurso.

Durante el proceso de guiada —a pesar de que por la dinámica que adquiere el programa deberíamos llamarla “mediación”—, Mauriño relata que fue acompañada “por uno de los vecinos de Colhue, Jorge Viviers, y un miembro de la comunidad mapuche, Amanda Antileo”. La participación de esta última se debió a que “tenía bien claro cada material que se utilizaba para la construcción de ladrillos de adobe” (Mauriño, Cp. 29/12/2022), de la misma manera que Viviers era conocedor de la historia de Colhue Huapi. En este sentido, la guía se valió de ciertos “saberes expertos” para mediar la relación entre los visitantes y el patrimonio sobre el que se dialogaba.

La guía describe la dinámica que adoptó la actividad en estos términos:

La guiada fue totalmente dialógica. [...] arrancábamos con una pregunta que la hacía yo. Preguntaba si sabían dónde estaban [...]. Algunos me contestaban que sí, que sabían dónde estaban, que eso “había sido una escuela” o “una escuelita” y empezaban a hablar, era un disparador la pregunta y empezaban a hablar. Muchos conmovidos por el espacio, porque recordaban sus propias casas o las casas de sus abuelos [...] (Mauriño, Cp. 29/12/2022).

Desde luego, no se puede desconocer que una gran parte de los visitantes eran vecinos de Comodoro Rivadavia y de Sarmiento y conocían el espacio porque algún familiar o ellos mismos habían sido parte de la Escuela N°120. Sin quererlo —museográficamente hablando—, el espacio tomó un matiz emotivo dado que su naturaleza y su historia se asociaba a la propia historia de muchos de los visitantes. Esto explica por qué la guiada adquirió una fuerte dinámica dialógica.

En cuanto a los grupos:

[...] eran muy heterogéneos, porque entraban familias con niños pequeños, adultos mayores, había de todas las edades. Los grupos eran muy grandes, pero respetuosos, porque había un diálogo interactivo; era solamente

hablar uno y empezar el otro: “Mi casa era de tal cosa”; “La mía igual”; “yo vivía en tal lado”. Entonces, se generaba esta construcción colectiva con los fragmentos de historias que contaba cada uno (Mauriño, Cp., 29/12/2022).

Necesariamente, para la construcción del discurso museológico, se apeló a los saberes previos de los visitantes, generando un relato —siempre inacabado— que resultó de la intersubjetividad. La interpretación de cada sujeto se ajustó a partir de lo que los otros interpretaban, llegando a acuerdos y desacuerdos que se ponían de manifiesto durante el proceso dialógico que implicó la guiada. Es por esto que, lo señalado por Mauriño en relación a la participación del público visitante, se ajusta al tipo de museo en el que

[...] los objetos y sus representaciones se constituyen en bienes y valores de identidad común. El patrimonio cercano se ofrece como fuente de conocimiento y se concibe como objeto-huella, portador de una cultura que da cuenta de aspectos relevantes de nuestro pasado y presente. Nadie se queda en silencio, todo provoca comentarios, risas y, a veces, lágrimas de emoción. Tras las primeras respuestas más o menos nostálgicas, más o menos críticas, se restaura la comunicación y los visitantes entablan, desde su horizonte de experiencias y expectativas, todo un juego de lecturas, metáforas, interpretaciones y conversaciones (Alderoqui, 2011: 84).

Desde luego, era necesario apelar a la memoria emotiva a través del interrogatorio para que la exposición diera lugar a la construcción de diversas narrativas. Es decir, se recurrió a “la actividad gancho” que apeló a “la implicación motivacional y emocional” (Asensio y Pol, 2002: 51). En este sentido, no fue la museografía la que interpeló a los visitantes, sino el guía. El contexto, el aula, generó el *climax* para que ello sucediera.

Sin embargo, lo dicho por Mauriño pone en evidencia que la conversación, por el tipo de temática que se abordaba y como se abordaba, fue dominada por los adultos. Por lo menos hasta aquí, no se observan señales de adecuaciones, teniendo en cuenta que entre el público había también niños.

A este respecto, la entrevistada relata que la guiada no sólo se apoyó en el diálogo, sino también en la experiencia sensible de los visitantes. Los materiales con los que se construían los adobes estaban a la mano para que el público —conocedor y no conocedor— tuvieran acceso a él. Esta fue quizá la oportunidad más clara para dale participación al público infantil. Así, pues, para esta experiencia sobre la construcción de adobe,

[...] se invitaba a los más pequeños para que se acerquen a la mesa, manipulen y muestren para que sean partícipes de ese diálogo. El hecho de acercarse, de tocar, de comparar un común con uno de adobe, de olfatear de tocar la tierra, de ver las dimensiones de ese espacio, de recorrerlo, de tocar y

palpar los materiales, fue una forma de hacer la bajada [adecuación] para que resulte algo cotidiano, algo alcanzable [...] (Mauriño, Cp., 29/12/2022).

Notamos aquí que la adecuación está vinculada al hecho de que se buscó, en palabras de Tonucci (2010), poner el patrimonio “al alcance de la mano”; es decir, que se propiciaron circunstancias en la que los niños pudieran identificar elementos familiares en los objetos y, a partir de allí, avanzar hacia aspectos desconocidos. Con ello, se infiere que los objetivos en la planificación de las actividades tuvieron como centralidad la diversidad de públicos. El resultado evidente fue el trabajo de adecuación de la mediadora considerando que, como reconocía Mauriño, “la heterogeneidad de visitantes que contenía cada grupo me obligó a romper con la rigidez de la guiada y ser mucho más flexible” (Mauriño, Cp., 29/12/2022). Pero más allá de la intervención directa del guía para lograr la adecuación, no debemos olvidar que el diálogo construido a partir de la participación del público adulto, generó de alguna manera el espacio para la interacción del público infantil, quizá no discursiva, pero definitivamente participativa. Al fin de cuentas “[...] los relatos orales son claves en los procesos de aprendizaje entre generaciones” (Alderoqui, 2011: 84).

Desde esta perspectiva, el concurso de *selfie*, dentro del programa de la Caravana, se proponía lograr como meta la participación del público joven e infantil. Así, pues, con el doble objetivo de fomentar el recorrido libre de los visitantes y documentar esas acciones, el concurso de *selfie* posibilitaba la participación de todos los públicos. En esta experiencia se consideró el hecho de que en todo grupo de visitantes había un celular para sacar fotografías, pero también que la *selfie* era una acción de registro sobradamente conocida por el público que se intentaba incluir en la dinámica del programa: el juvenil.

Desde la “pedagogía museística”, este tipo de acercamiento al patrimonio redonda en el “planteamiento de programas más lúdicos y menos academicistas” (Padró, 2011: 65). Esto implica el desarrollo de actividades en las que los visitantes puedan construir “conexiones entre el contenido de las exposiciones y sus propias y previas experiencias y concepciones” (Padró, 2011: 55). Por tanto, este acercamiento a lo desconocido —el patrimonio del museo— a través de lo conocido —capturar una imagen con una *selfie*—, es lo que desde la perspectiva de la “escuela constructiva” (Tonucci, 2010) se entiende como un aprendizaje que parte desde un lugar “seguro” para el sujeto, transformándose éste en “protagonista” del proceso educativo. La *selfie* se transformaba en un medio para acortar las distancias entre la exposición y el visitante, a la vez que resultaba en un registro la elección que hacía cada público de los elementos expositivos que le consideraban más atractivos para incluir en su captura fotográfica.

Con todo, desde la matriz de nivel supraunitario propuesta para la modalidad de planificación de actividades destinadas para los visitantes, se infieren objetivos que apuntaron a adecuar la propuesta en función de la heterogeneidad de visitantes, por lo que se indica con ellos el carácter flexible del tipo de formato del programa en cuestión.



Ilustración 19: Imágenes del concurso de selfie.

Con todo, el programa de la “Caravana” y los subprogramas y actividades que la integraron, se propuso como meta acompañar el carácter dialógico de la exposición, considerando la heterogeneidad de públicos en la planificación de actividades, no con el objetivo de difundir, sino con el de propiciar intercambios entre los sujetos. Es por ello que en el conjunto expositivo y programático predomina el modelo constructivo y, por ende, la representación de enseñanza y aprendizaje basada en la problematización y el descubrimiento de saberes nuevos que se apoyan en saberes adquiridos previamente.

5. Sala Histórica “Bravo 25”

Para el análisis de la exposición y los programas de la Sala Histórica “Bravo 25” (SH) se debe considerar —como señalamos en el capítulo 1— que el contenido de este espacio musealizado y su tratamiento, se explica a partir de la relación entre la relevancia que posee la cuestión “Malvinas” para la comunidad de Sarmiento y la construcción de un único discurso legitimado socialmente. Si bien la SH no aborda sólo el hecho bélico, pareciera que el tema resulta central y le otorga sentido a la propia existencia del espacio como contexto de presentación del patrimonio.

Así pues, esta centralidad que adquiere la guerra de Malvinas para la comunidad de Sarmiento puede justificarse desde varios aspectos: en primer lugar, el hecho de que el Regimiento de Infantería Mecanizada 25 (RI Mec 25) fue la primera unidad militar en “tocar suelo” malvinense durante el proceso de recuperación de territorio insular; en segundo lugar, las políticas públicas tanto nacional, provincial y municipal que, luego del proceso de “desmalvinización” posterior a la guerra, estuvieron orientadas a la reivindicación del reclamo de soberanía sobre las islas y, por ende, la recuperación de la memoria sobre la cuestión “Malvinas” y el papel de los veteranos en el conflicto; además, se destaca la fuerte presencia de ex combatientes en la comunidad que han abogado por su reconocimiento; finalmente, el hecho de que el RI Mec 25 fuera el primero en arribar a Malvinas y la cercanía de las islas con esta parte del continente, hizo que la comunidad viviera en acontecimiento bélico como algo muy próximo. Prueba de la trascendencia de la guerra de Malvinas en Sarmiento es el número de elementos y eventos conmemorativos presentes en la ciudad; entre ellos podemos mencionar la denominación de “Regimiento de Infantería 25” al pasaje frente a la Escuela Provincial N°739, además de calles como “2 de abril” y “Malvinas Argentinas” dentro de la ciudad de Sarmiento; la construcción del “Arco trunco” ubicado en la Avenida San Martín; el monumento “Cuna de Héroes”, montado en la cúpula del tanque de aprovisionamiento de agua en la terminal de ómnibus; la plazoleta en el cruce de ruta 26 y la calle de ingreso a la Guarnición Ejército Sarmiento (GES)⁴⁹; y, finalmente, el evento artístico llevado a cabo desde 2015 “Sarmiento canta por Malvinas”. Lo dicho, permite entender que la perspectiva local acerca de Malvinas dio lugar a que la comunidad elaborara un discurso unívoco al que, necesariamente, se sumó la SH. Así, la difusión de tipo informativa del contenido de este museo, que recurrió a una organización taxonómica del acervo, a la utilización de rótulos informativos y a la propuesta de guiada, resultó ser lo más lógico en términos de diseño expositivo y sus formatos de programas. Así, a pesar de la falta de un documento estatutario elaborado para este museo —sin que consideremos la documentación de la FFAA sobre este tipo de espacios, a la que aludimos en el capítulo 1—, podremos inferir en lo que sigue la determinación de las unidades de análisis de la matriz del nivel focal

⁴⁹ La GES incluye en un mismo predio al RI Mec 25 y al Grupo de Artillería Blindado 9.

sobre el enfoque de los propósitos de lo que implícitamente se plantea como directriz para la SH.

El espacio expositivo no se limita a las salas, sino que se extiende a otras zonas del predio en el que se encuentra ubicada la unidad militar. Entre estos espacios se pueden destacar el cenotafio de los caídos en Malvinas y la Plaza de Armas de la GES, en la que se encuentran el monumento al teniente (Tte.) Roberto Néstor Esteves⁵⁰ y los edificios de las Compañías de Infantería. Con ello, la visita guiada que la SH ofrece al visitante implica un recorrido bastante amplio, pero el alcance espacial dependerá del público asistente en términos cuantitativos, del tiempo disponible de los guías y de las actividades castrenses que se desarrollen en la GES. Esto nos permite anticipar que, por lo menos en relación al programa de guía, sus variaciones no dependerán del tipo de público que asista, sino de las contingencias de la propia institución, por lo que las actividades y dinámica desarrollada no se ajusta a los públicos, sino que son éstos los que deban adaptarse a aquellas.

Lo que sigue es un plano que permite identificar las zonas de la GES donde se desarrolla la guiada.

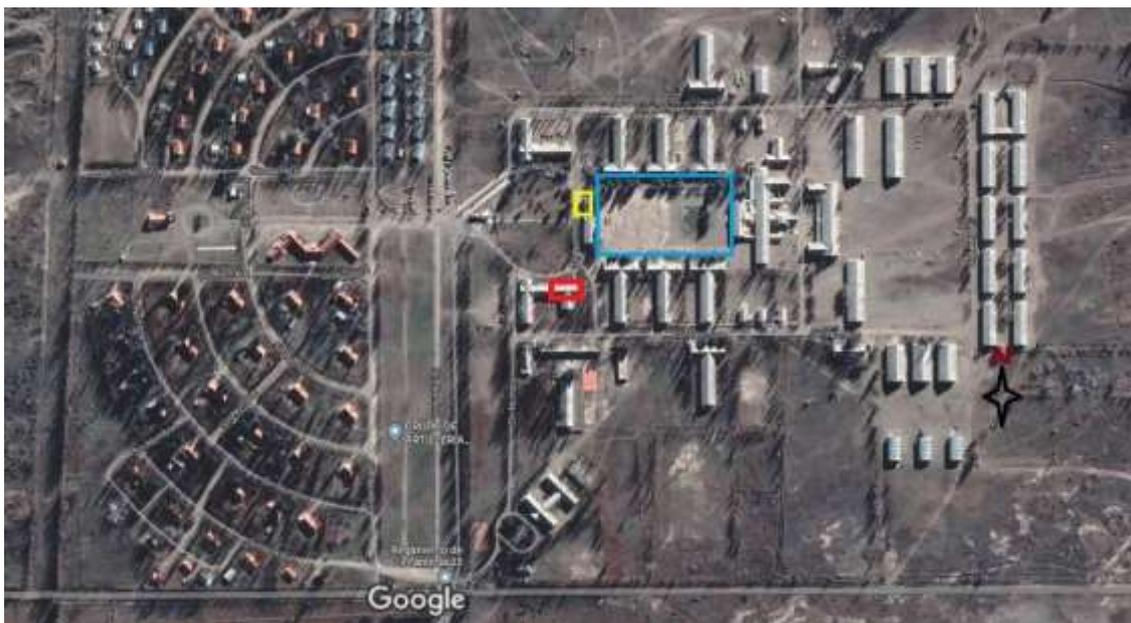


Ilustración 20: Plano de la sección de la Guarnición Militar. En rojo la SH "Bravo 25"; en amarillo el cenotafio; en azul la Plaza de Armas.

Además de la visita guiada, se ha desarrollado —aunque de manera esporádica— un programa educativo orientado a la articulación de actividades con las escuelas de la localidad. Su análisis permitió establecer que el alcance de la propuesta en términos de flexibilidad y, por tanto, de adecuación, resulta distinto a del programa de guía.

⁵⁰ En la actualidad, el grado militar de “teniente” se expresa “Tt”, pero en el momento en que vivía Esteves se expresaba “Tte”. El Ejército dispuso conservar la forma de expresar el grado militar en su contexto temporal.

Con el fin de recoger datos en campo, se realizaron un total de 25 vistas a la SH en noviembre y diciembre de 2022 y enero y febrero de 2023. De las 12 visitas guiadas observadas en las salas del museo, fueron relevadas en planillas de registro un total de 9, en las que participaron dos guías distintos. Por otro lado, durante este período se realizaron entrevistas a Gladys Quiroga, Guillermo Gil y Lucas Gutierrez, principales responsables y guías de la SH. Muchas de estas entrevistas fueron personales en el contexto de la Guarnición Militar, mientras que otras se realizaron mediante comunicación telefónica. Otros actores que participaron de las entrevistas fueron Adolfo Espinel y Aníbal Ortíz, veteranos de la Guerra de Malvinas, quienes proporcionaron información sobre el origen del museo.

A continuación, nos enfocaremos en el diseño expositivo de las salas y sus características, para luego continuar con la identificación de las materialidades discursivas contenidas en los DME. Así, los elementos identificados aquí permitirán establecer la interpretación del material significativo con las representaciones de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, abordaremos los programas que se proponen para evaluar la variabilidad de sus formatos a partir de la identificación de las modalidades de planificación de sus actividades. De igual manera, se pretenderá con ello identificar el “segundo sentido” que posee el objeto de estudio en el contexto educativo.

5.1. De la sala incipiente a la construcción del museo

En relación al tema que nos ocupa sobre el espacio expositivo, debemos señalar que la SH ha sufrido algunas modificaciones a lo largo del tiempo. Inicialmente, la primera sala de exposición fue instalada en lo que hasta 1994 fuera el espacio de la Escuela N°140 —destinada a la alfabetización de los conscriptos—, dentro del edificio destinado a Sanidad. Sin embargo, la necesidad de ampliación del espacio expositivo quiso que, con el paso de los años, a la primera sala se le sumaran dos más. Así, el espacio quedó constituido con tres salas expositivas hacia 2005. Desde ese entonces hasta 2019 la SH se mantuvo abierta al público de manera ininterrumpida, hasta que en ese año se suspenden las actividades por reparaciones edilicias. Luego del cierre temporario, en septiembre de 2021 se realiza la reapertura del museo bajo el nombre de “Bravo 25”. La exposición no modificó sensiblemente la museografía anterior, pero se decidió “bautizar” las salas a partir del ordenamiento cronológico y temático que concibieron los nuevos responsables de la SH. La primera sala de exposición, que relata los orígenes de la unidad militar en Santa Cruz y su posterior emplazamiento en la localidad de Sarmiento, se denominó “Raíces”. La segunda sala, que se ocupa de los temas relativos al crecimiento de la GES y de las acciones militares en misiones de paz en el exterior, recibió el nombre de “Progreso”. Finalmente, la sala dedicada exclusivamente al conflicto bélico desarrollado en 1982 obtuvo el nombre de “2 de abril”.

En el siguiente plano se puede observar la distribución de las salas de exposición:

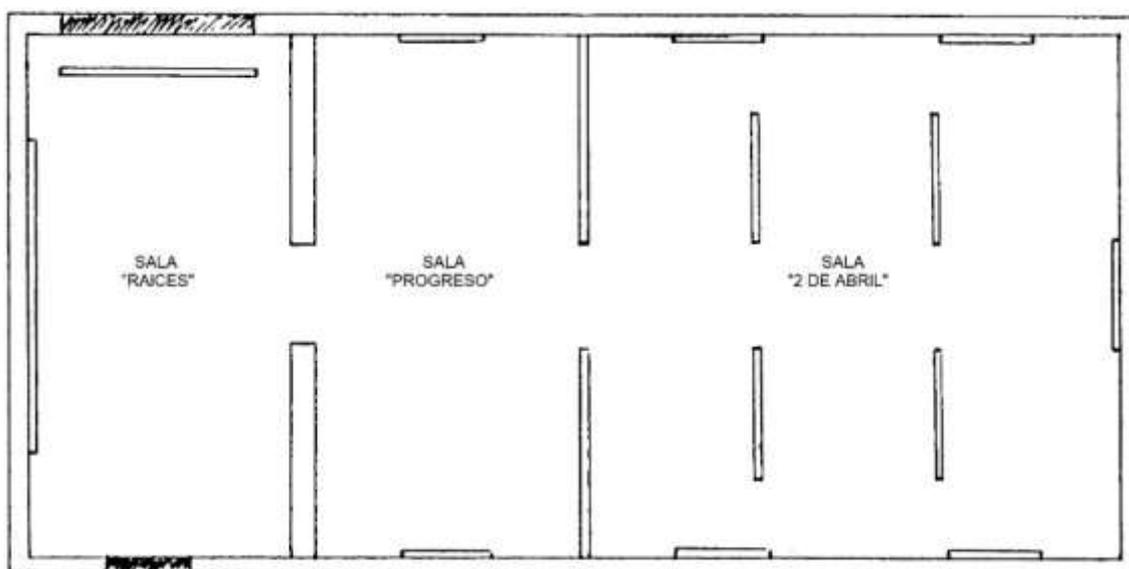


Ilustración 21: Plano de SH "Bravo 25"

El recorrido se inicia en la sala “Raíces” en donde se encuentra la entrada a la SH, para continuar en la sala “Progreso” y finalizar en la sala “2 de abril”. Dado que la entrada de acceso funciona también como salida, el visitante debe volver hacia atrás para retirarse del museo. Las dos primeras salas poseen una superficie de 50 m², mientras que la última sala duplica ese tamaño. Estos espacios están separados por paredes con aberturas centrales de 1,80 m de ancho, lo que permite una buena circulación del público, a la vez que facilita al visitante dimensionar el recorrido total del museo. Como las ventanas del edificio fueron clausuradas con fines expositivos, los espacios se iluminan con lámparas led blancas ubicadas en la parte superior de las paredes de cada sala, logrando así una muy buena iluminación. El espacio destinado al recorrido de los visitantes es lo suficientemente amplio para personas con movilidad reducida, a partir de lo cual podemos hablar de cierto grado de accesibilidad. Asimismo, mientras que algunos de los objetos y unidades expositivas poseen un acceso restringido, otras pueden manipularse — principalmente el material documental o periodístico—, lo que señala la intención por parte del museo de interactuar con el visitante. Finalmente, en cada sala se construyeron paneles de exposición sobre los que se montaron imágenes, planos y otros objetos bidimensionales. Estos dispositivos permiten el ordenamiento de muchos de los objetos y dispositivos de mediación expositiva (DME), además de sectorizar temáticamente la exposición. En la sala “2 de abril”, además de los paneles ubicados sobre la pared, se han construidos otros elevados sobre el suelo que permiten aprovechar el espacio, a la vez que propone un recorrido distinto al de las dos primeras salas.

Para organizar el análisis del espacio expositivo, además de identificar objetos y unidades expositivas, decidimos dividir las salas en “secciones”. Ellas deben ser entendidas como espacios donde se ubican conjuntos de unidades expositivas en zonas

específicas en cada sala. Esta estrategia metodológico instrumental de delimitación espacial, resultó de la necesidad de identificar sub temas dentro del tema general de cada espacio expositivo, aunque en otros casos la sectorización nos permitió focalizar un conjunto de objetos y unidades que nos resultaron relevantes.

Antes de entrar en la evaluación de las materialidades discursivas y sus enunciados, para la determinación del tipo de exposición que contiene la SH “Bravo 25”, debemos señalar algunos aspectos sobre la disposición de los objetos y contenido de las salas, principalmente porque ello afecta la “narración” expositiva y, por tanto, la claridad de las acciones comunicativas que interpela la museografía al público.

Así, el relevamiento de los primeros datos sobre la museografía de la SH, nos enfrentó con algunas dificultades que incumben al desarrollo del discurso museológico. En primer lugar, si bien es esperable que entre los objetos de cada unidad expositiva o módulo exista cierta unicidad de sentido, en la sala “Raíces”, principalmente, muchos de ellos se encuentran desvinculados entre sí, lo que hace poco clara su lectura. Por otro lado, la sala “Progreso” contiene unidades expositivas que no se corresponden con la “clave expositiva” (Asensio y Pol, 2002) abordada en ese espacio, generando problemas en la coherencia discursiva. Finalmente, en la sala “2 de abril” hemos observado que una serie de unidades expositivas contienen un gran número de objetos que, además de un impacto visual negativo, genera serias dificultades en su lectura. Estos problemas percibidos en la museografía, en relación a la disposición de los objetos en el espacio expositivo, tienden a entorpecer la comprensión del visitante. Para el público, la asociación de objetos y temas —en concordancia con el “hilo conductor” de la propuesta curatorial— determinará la lectura del contenido del acervo, por lo que esto que hemos señalado dificulta la accesibilidad cognitiva de los temas abordados. A ello se suma que, a pesar de la intencionalidad informativa de la exposición, muchos objetos carecen de algún tipo de materialidad discursiva, que no se compensa con información proporcionada durante la guiada. De hecho, se ha observado *in situ* que los guías no brindan datos sobre esos objetos en particular, por lo que al visitante “no experto”⁵¹ le resulta imposible su identificación, como tampoco la comprensión de su sentido dentro de la exposición. Este tipo de recurso expositivo, en donde el objeto es expuesto en una vitrina sin materialidades discursivas —epígrafe o descripción verbal— que digan algo sobre ellos, es lo que puede identificarse como el “modelo de escaparate”. Frente a ellos, el “[...] usuario no especialista se suele sentir excluido, puesto que le da la impresión [...] de estar en una tienda donde no se puede comprar nada y donde la ausencia de elementos decodificadores lo margina” (Llonch y Santacana, 2011: 168). Se trata, pues, de un recurso de “baja intensidad didáctica” y, por tanto, asociado al modelo contemplativo de exposición.

⁵¹ En este caso nos referiremos al visitante “no experto” a aquel público que no pertenece o perteneció a las Fuerzas Armadas (FF.AA.)

Estos aspectos de la museografía que hemos indicado se profundizarán en el análisis individualizado de cada sala. Esta forma de tratamiento no tiene que ver con el hecho de que cada espacio presenta ciertos problemas de manera exclusiva y, por ello, sea el único en el que ocurre el fenómeno que analizaremos, sino que distinguiremos en cada espacio expositivo los asuntos que resultan más notorios.

Luego —siguiendo la relación dialéctica entre matrices propuesta por Samaja (2004)— nos enfocaremos en algunas de las materialidades discursivas contenidas en los DME en las salas, que corresponde al nivel subunitarios, tratando de evaluar los tipos de enunciados contenidos en ellos y, por ende, el modelo de diseño expositivo al que responde el espacio musealizado identificado en el nivel focal. Así, la elección de los DME tendrá que ver la relevancia que poseen los objetos y las materialidades discursivas en cada sala dentro del discurso expositivo, pero también con el tipo de enunciados a los que recurrió la museografía para tal fin, en tanto constituyen para nosotros indicadores del valor de la variable “funcionalidad comunicativa” en el subnivel del sistema de matrices.

5.1.1. Sala “Raíces”: cuando las contradicciones entre la curaduría y la museografía dificultan la narratividad

La sala se compone de una serie de objetos e imágenes que en su mayoría tiene que ver con los orígenes del RI. Entre los objetos podemos encontrar uniformes, armas de fuego, herramientas de campaña, el primer mástil erigido en el RI y unos pupitres pertenecientes a los que fuera la Escuela N°140, además de fotografías en pequeño y gran formato.

El problema de la narratividad de esta parte de la exposición se presenta por la falta de coherencia entre el relato histórico lineal que se pretende desarrollar curatorialmente y el discurso museográfico en relación a la ubicación temporal de los objetos e imágenes. Para organizar la evidencia de esto que señalamos, presentamos un plano de la sala donde ubicamos secciones y unidades expositivas numeradas según el recorrido que sigue el programa de guía. Esto, además de facilitar la identificación de los objetos en el espacio, permitirá contextualizar los señalamientos que hacemos sobre el grado de coherencia discursiva en relación al ordenamiento cronológico propuesto curatorialmente. Por añadidura, a partir de la identificación de los objetos y unidades expositivas —en todas las salas—, se podrán analizar las materialidades discursivas asociadas a ellos en el correspondiente apartado (4.2.1.4.).

Las secciones se identificarán con colores, mientras que las unidades expositivas se distinguirán con números. Por otro lado, las imágenes también podrán identificarse como unidades expositivas y objetos, pero en este caso su ubicación en el plano se referirá a los soportes verticales que las contienen. Siguiendo el ordenamiento de “lectura” que

propone la guiada, en la sala identificamos las secciones “verde”, “amarilla”, “violeta”, “roja” y “azul”.

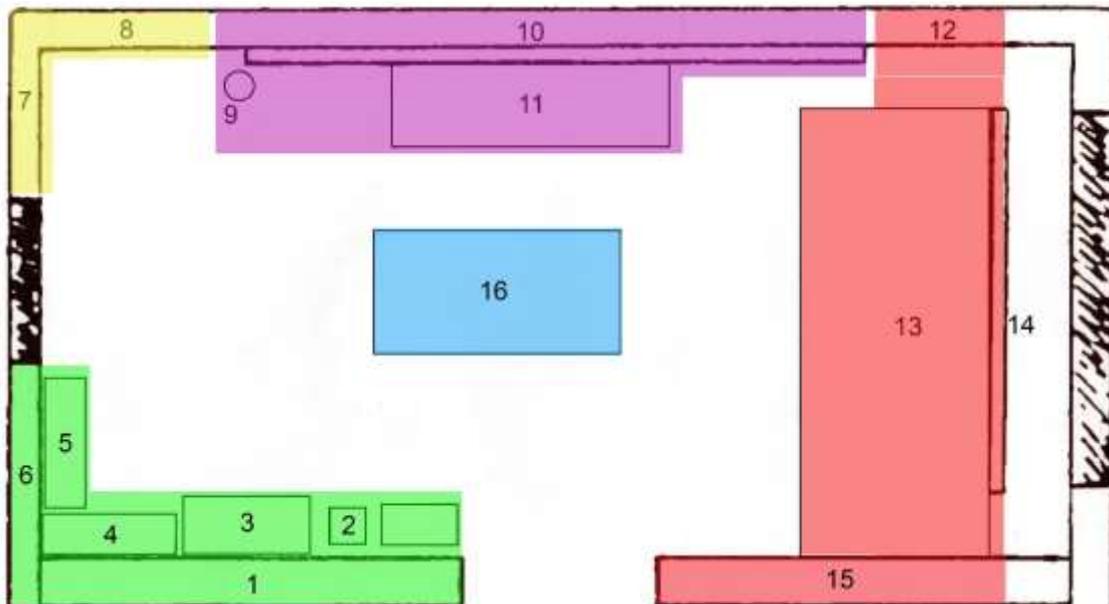


Ilustración 22: Plano de sala "Raíces" con secciones y unidades expositivas.

Así, pues, sobre las paredes de la sección “verde” se ubican una serie de diez soportes verticales colgados en forma de “bastidor”; ellos contienen un textil, fotografías y documentos formato papel.



Ilustración 23: Fotografía de la sala "Raíces", sección "verde".

Los objetos de la unidad expositiva 1, se ordenan de izquierda a derecha de la siguiente manera: el primer banderín del RI 25 y dos fotografías a color; cinco fotografías que reflejan el acto de donación del pueblo de Puerto Deseado al RI en 1944, cuando éste estaba emplazado en la provincia de Santa Cruz (1943 – 1945); fotografía del primer desfile militar en la ciudad de Sarmiento en 1945; documento papel con síntesis histórica del RI desde su llegada a Puerto Deseado hasta su arribo a Sarmiento; “parada” de grupo militar frente al edificio municipal de Sarmiento en acto de 9 de julio de 1945; fotografía aérea de los cuarteles del RI de 1946; un telegrama de autoridad militar del RI destinado a madre de un suboficial anunciando su ascenso en 1946. La unidad expositiva 6 presenta cuatro fotografías que, ordenadas de abajo hacia arriba, se identifican de la siguiente manera: una fotografía aérea color del RI sin fecha; fotografía de soldados con aeronaves en blanco y negro sin fecha; fotografía de práctica de defensa personal de 1946; fotografía de vadeo del Río Senguer de 1993. Se completa la sección con 4 vitrinas: un par de botas militares sin referencias (2); tres documentos en formato libro, una placa conmemorativa de 1944 y una reseña histórica en papel, sobre un escritorio de madera con escudo nacional de 1948 (3); un uniforme militar sin referencias (4); un uniforme militar sin referencias (5).

Como vemos, las primeras dificultades, ya sea para la interpretación por parte del visitante o para la difusión de información desde la exposición, surgen en esta sección a partir de la ubicación de ciertos objetos dentro de las unidades expositivas o en la relación entre las mismas unidades. En la unidad expositiva número 1, la presentación del primer banderín del RI no se corresponde temporalmente con las fotografías color del ingreso y cenotafio de la GES. Asimismo, los responsables actuales de la SH no han sabido explicar el motivo por el cual esas imágenes y el banderín se encuentran en el mismo bastidor. Algo similar sucede con la unidad número 3, donde la documentación que corresponde al período en el que el RI se ubicaba en Santa Cruz, se presenta sobre un mueble oficial del Ejército del 1948, época que se corresponde con la actual ubicación de la GES. Este problema también se observa —como señalamos— en la relación entre las unidades expositivas. En la pared norte de la misma sección, podemos observar cuatro fotografías de diferente formato, temática y, lo que resulta más evidente, diferentes momentos históricos del RI. En este sentido, Asensio y Pol nos brindan un buen ejemplo acerca de la relevancia en la narratividad de llevar a cabo un montaje donde los objetos expuestos guarden relación entre sí.

[...] cuando se cuelgan dos cuadros juntos, cuando se construye una vitrina con un tipo de piezas y no con otras, cuando se plantea un montaje para experimentar la viscosidad de los diferentes tipos de petróleo, se están manejando de manera implícita o explícita una serie de claves asociativas entre los objetos y los elementos expositivos que responden a criterios expositivos que fundamentan el mensaje que se pretende transmitir (Asensio y Pol, 2002: 120).

Otro aspecto que ya anticipamos sobre la dificultad en la lectura de información, tiene que ver con la ausencia de referencias o algún tipo de materialidad discursiva sobre ciertos objetos y unidades. Las unidades 2, 4, 5 y 6 carecen de estos elementos informativos o interpelativos de algún tipo que permitan generar en el visitante algo más que la mera observación de algo que desconoce.

En la sección “amarilla”, dominada por imágenes fotográficas y un mapa de la provincia de Chubut, se repiten estos problemas en la museografía a los que nos referimos. Basta con señalar que, por ejemplo, de las seis fotografías ubicadas en la primera parte de la pared este, solo una de ellas corresponde a la etapa en que el RI se encontraba emplazado en Sarmiento, mientras que el resto son de la época en la que se ubicaba en Puerto Deseado. En esta misma sección, el mapa de la provincia de Chubut ubica el RI y señala las distancias con respecto a las ciudades de Sarmiento, Comodoro Rivadavia, Puerto Deseado, Islas Malvinas, Bahía Blanca, Buenos Aires y Coihaique (Chile). Desconocemos cuál es el sentido que tienen un mapa de la ubicación de la unidad militar y de estas ciudades de referencia, principalmente porque éste está ubicado en la segunda sección que sigue el recorrido de la guiada. Es decir, según esta disposición, se identifica el RI temporalmente, se habla de su desarrollo (sección “verde”) y luego de lo ubica espacialmente (sección “amarilla”). Esto significa, desde el punto de vista del relato museográfico, una ruptura con respecto a la narrativa. Debajo del mapa, para volver más caótica la comprensión del contenido, del espacio y del funcionamiento del museo mismo, se ubica un plano y el protocolo de evacuación de la SH, documentos que nada tienen que ver con el contenido de la exposición y que, desde el punto de vista expositivo, resultan elementos disruptivos.



Ilustración 24: Fotografía de la sala "Raíces", sección "violeta".

Contigua a la anterior, la sección “violeta” presenta sobre un soporte de 6 metros de largo por 2,7 metros de altura, catorce láminas fotográficas fechadas con referencias en castellano, inglés y francés, pero que no siguen un ordenamiento cronológico. El desarrollo de la historia del RI con imágenes de 1947 a 1978 resulta en un grupo de fotografías a través de las cuales poco se puede seguir un hilo temporal, resultando anecdótico cada relato transmitido por las imágenes. Así, resulta que la construcción cronológica se rompe en tanto no es posible para el lector entender por qué a las imágenes de las décadas de 1940 y 1950, les siguen las de 1970 y cierran con las de 1960.



Ilustración 25: Vista de la sala "Raíces". En el fondo se encuentra la sección "roja" y en el centro la sección "azul".

La sección “roja” pareciera que responde a otro criterio de organización, transformando el relato temporal en temático. Esta parte se destaca por la presencia de armamento bélico e imágenes sobre las prácticas realizadas con algunos de ellos. A pesar de que se podría suponer en primera instancia que la organización interna de las unidades 12 y 13 pueden guardar algún tipo de relación con un ordenamiento temporal, dado que las imágenes de la unidad 14 responden a esa forma de organización, las armas se ubican de manera aleatoria en la unidad expositiva. Por otro lado, los objetos de la unidad 12 y algunas imágenes de la unidad 15 carecen nuevamente de referencias, con lo cual su ubicación temporal resulta poco clara. De hecho, uno de los objetos ubicados en la unidad expositiva 13, no se corresponde con ninguna imagen de la sección a la que pertenece, sino con una de la sección “amarilla”.

Finalmente, la sección “azul” se separa del resto de las otras secciones, no sólo desde el punto de vista físico sino también temático, considerando que los objetos tienen

que ver con la historia misma de la SH como espacio musealizado. Se trata de objetos — dos pupitres de madera, documentos oficiales y un escudo metálico escolar— que remiten a la escuela N° 140. Lo curioso de esta sección es que, si bien es un elemento central en términos espaciales dada su ubicación, en el relato expositivo propuesto por la guiada termina siendo anecdótico o complementario, tal como lo indica el sub oficial mayor (SM) Guillermo Gil en algunas de sus guiadas⁵².

Lo visto hasta aquí, en relación al diseño museográfico y a su capacidad narrativa, pone de manifiesto importantes problemas. Por un lado, la ausencia de algunas referencias en torno a ciertos objetos —que en muchos casos no se complementa con datos durante la guiada—, redundan en un vacío de tipo informativo que deja huecos en el relato histórico que se le pretende dar a la sala. Se suma a ello, la dificultad que genera en la comprensión del contenido la falta de correspondencia entre la propuesta curatorial —de construcción de un relato cronológico— y el diseño museográfico —en relación a la ubicación de los objetos y unidades en la sala—. Se puede concluir, por lo dicho, que la clave expositiva resulta confusa en tanto la propuesta museográfica restringe su comprensión, hecho que predispone negativamente cualquier tipo de acción comunicativa a la que sea interpelado el visitante.

5.1.2. La sala “Progreso” y la superposición temática

Cuando se produce la reapertura de la SH en 2021, los responsables a cargo de la Banda Militar —comenta el SM Guillermo Gil en una entrevista personal— sugirieron los nombres para el bautismo de las salas (Gil, Cp., 12/1/2023). Esta idea, según la teniente (Tt.) Gladys Quiroga, buscaba organizar el contenido de la exposición en etapas o temas que resultaran más coherentes para la construcción del relato. Es decir, iniciar por “el comienzo de la unidad” militar, luego por sus avances y, finalmente, la temática de Malvinas en la última sala, “por lo que marca el regimiento” en las islas (Cp. Quiroga, 16/01/2023). Sin embargo, al ingresar a la sala “Progreso” nos encontramos con elementos que están directamente vinculados con la sala “2 de abril”. La indagación sobre esta cuestión nos llevó a la conclusión de que esa yuxtaposición temática tenía que ver con la “falta de espacio” (Cp. Gil, 12/01/2023). Esta política patrimonial, que es común en muchos museos, apunta a exponer la mayor cantidad de objetos posibles, sin evaluar la dimensión del espacio y el sentido discursivo de “mostrar” cuanto se tiene en el acervo. El resultado más evidente es —nuevamente— la falta de cohesión entre la propuesta curatorial y el diseño museográfico, pero ahora condicionada por el espacio. Veamos el plano de la sala, organizada por secciones y unidades expositivas, para facilitar la comprensión de nuestro análisis.

⁵² Guillermo Gil, uno de los guías más conocedores del contenido de la exposición, hace este señalamiento a los visitantes en las guiadas observadas *in situ*. El guía indica la importancia de la unidad expositiva, pero la poca referencia que se hace a ella en muchos recorridos realizados por otros guías.

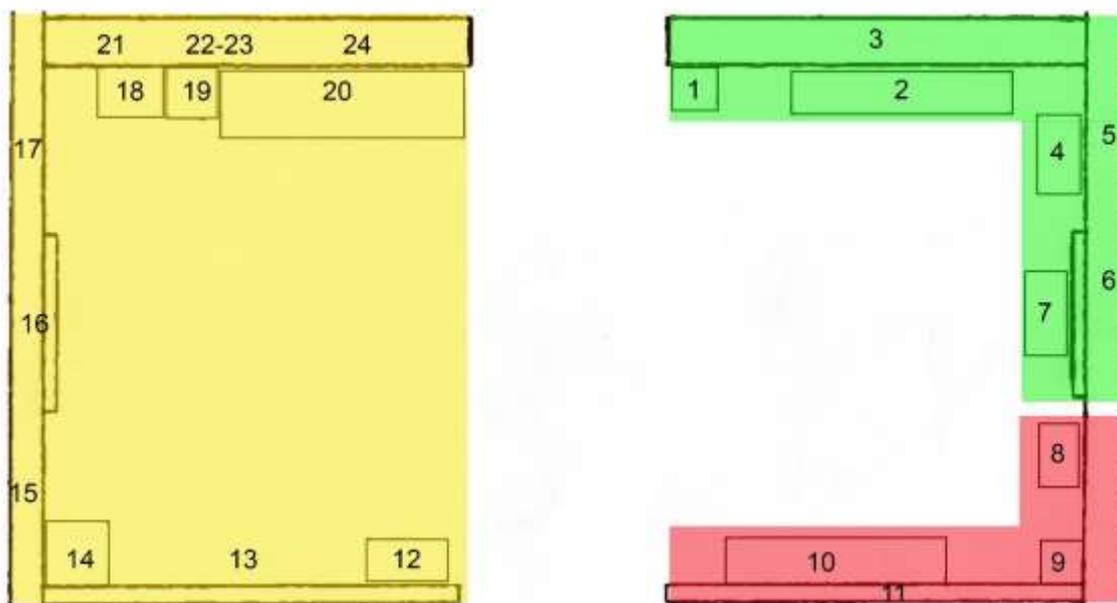


Ilustración 26: Plano de sala "Progreso" con secciones y unidades expositivas.

La sección “verde” corresponde en su totalidad a las misiones de paz en las que participó el Ejército Argentino a través de las Naciones Unidas. Entre las unidades expositivas que la componen se encuentran: un maniquí con el uniforme de tareas que utilizaron las FFAA argentinas en las misiones de paz (1); una mesa con las banderas de los diferentes países en los que se realizaron las misiones (2); doce diplomas de reconocimiento por la participación argentina en los diferentes países (3); cofre con objetos que pertenecieran al cabo primero Ayala, único soldado fallecido durante la misión a Kuwait en 1996 (4); tres diplomas vinculados a la participación de Argentina a diferentes misiones y siete fotografías de diversas operaciones militares (5); tres fotografías de gran tamaño de la misión realizada en Haití; cofre con pertenencias del cabo primero Ayala donadas por su familia (7).

Hasta aquí, los objetos presentados guardan correspondencia con el desarrollo del RI Mec 25 en relación a su participación en el extranjero. Sin embargo, lo que corresponde a la temática del “progreso” de la unidad militar —si en ello reconocemos la idea de que significa “crecimiento”— finaliza en la sección “roja” con la unidad 11, que alude con imágenes y documentos a la incorporación en 2021 de la formación del “Cazador Patagónico”⁵³. Pero, si continuamos el recorrido por este espacio expositivo, observaremos que el resto de los objetos —de esta y de las otras— secciones remiten a las otras salas.

En la sección “roja” —exceptuando la unidad 11 a la que nos referimos— podemos identificar objetos que cobrarían sentido en la sala “raíces” y otros en la sala “2 de abril”. En la primera parte de esta sección se exponen dos unidades que corresponden a la historia “reciente” del RI y de las FFAA en general: la figura del soldado conscripto. Por un lado, la unidad expositiva 8 se compone de un cofre vertical que contiene los

⁵³ Se trata de una formación especial dentro de las FFAA contextualizada en la Región.

elementos típicos que se le otorgaba al soldado que cumplía el servicio militar obligatorio; asimismo, la unidad 9 posee un maniquí con la ropa de uniforme militar típica que usaba el soldado al obtener licencia para salir temporalmente de la GES. No cabe duda que ambas unidades expositivas guardan relación entre sí, pero se encuentra desvinculada de la sala en la que están emplazadas. Algo similar sucede con la unidad 10, en la que se expone sobre una mesa textos, revistas y documentos de todo tipo sobre el conflicto bélico de la guerra de Malvinas, por lo que deberían integrar parte del relato de la sala “2 de abril”.



Ilustración 27: Vista sur de la sala "Progreso". A la derecha sección "verde" y a la izquierda sección "roja". Se observa la unidad expositiva 10 que contiene objetos vinculados a la sala "2 de abril".

Ahora bien, la mitad de la sala “Progreso”, donde ubicamos la sección “amarilla” se encuentra en su totalidad dedicada al tema “Malvinas” y, por tanto, vinculada a la sala siguiente. Desde la unidad 12 a la 24, los temas giran en torno a objetos traídos de las islas por los soldados, fotografías de los “caídos” durante la guerra, uniformes y una parte de la exposición dedicada exclusivamente a la participación de la Banda Militar en Malvinas. De hecho, el elemento más emblemático de esta sección —y de la sala en general— es la gigantografía de la “Carta del Tte. Estévez a su padre”, lo que refuerza esta idea acerca de la falta de coherencia entre el guion curatorial y la inclusión de ciertas unidades en el espacio de la sala en cuestión.



Ilustración 28: Fotografía de la sección "amarilla".

Así, pues, la sala “Progreso” se destaca, antes que por el abordaje del desarrollo y crecimiento del RI Mec 25, por anticipar los contenidos de la sala siguiente, haciendo que su diseño museográfico resulte discordante. En términos de lectura de contenido, el tratamiento de la Guerra de Malvinas en esta sala, no interpela al visitante al ordenamiento del discurso museográfico que el museo intenta transmitir, sino que minimiza la importancia del contenido propuesto para esta sala. Así, el “entorno narrativo” al que se refiere Alderoqui (2011) no es posible, en tanto no hay una unidad de contenido. Pero tampoco es posible identificar una “bisagra” discursiva que permita pasar de un tema a otro; no se observó ningún elemento mediador, ni físico ni narrativo que explique o justifique el “salto” de un tema a otro en un mismo espacio. Sólo se puede entender que la necesidad de exponer la mayor cantidad de objetos sobre la Guerra de Malvinas, en aras de proporcionar información al visitante, provocó que los contenidos de la sala “Progreso” se vieran superados por el contenido de la sala “2 de abril”.

5.1.3. La sala “2 de abril” como modelo de “gabinete de curiosidades”

Este es el espacio de mayores dimensiones dentro de la SH. Esto tiene que ver con el hecho de que la cuestión “Malvinas”, como señalamos, le otorga sentido a la existencia misma del museo y fue, en definitiva, lo que dio lugar a su apertura al público. Así, pues, en un espacio de 100 m² se exponen todo tipo de objetos asociados al hecho bélico de 1982 entre Argentina e Inglaterra. Se trata de un conjunto de uniformes, documentos, láminas, fotografías, banderas y hasta producciones artísticas, organizadas en secciones.

Para identificarlas presentamos el siguiente plano:

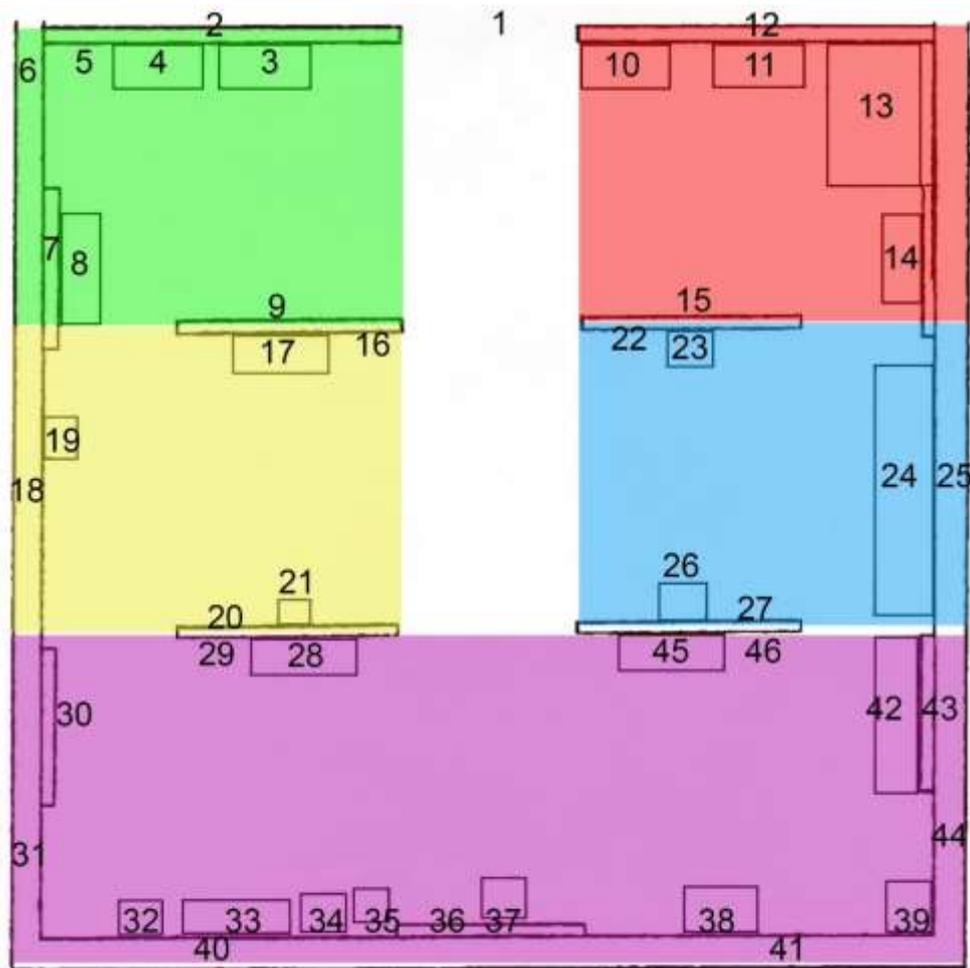


Ilustración 29: sala "2 de abril" con secciones y unidades expositivas.

Si bien las secciones que hemos construido para esta sala no responden a una disposición temática o cronológica de los objetos —dado que su ubicación resulta aleatoria como ya hemos identificado en las otras dos salas—, su delimitación permite ordenar las unidades expositivas para nuestro análisis. Pero, a diferencia de la descripción pormenorizada de la ubicación de las unidades expositivas que hemos hecho de las salas “Raíces” y “Progreso”, nos referiremos de manera muy general al contenido de cada sección, identificando los elementos más destacados durante la guía. Esta decisión tiene que ver, en primer lugar, con la complejidad de las unidades expositivas, dada la cantidad de objetos y DME que contienen; en segundo lugar, porque seleccionamos algunas pocas unidades para analizar que resultaban significativas, por lo que abordar otras unidades expositivas de manera exhaustiva no tenía sentido.

Las secciones “verde” y “roja” contienen en vitrinas uniformes británicos (3, 4, 10, 11) obtenidos por el ejército argentino en el cuartel de *Moody Brook* como “trofeo de guerra”, luego de la ocupación inicial de Malvinas. También se expone armamento y un plano de las islas pertenecientes a ese cuartel (2, 12, 1). Sobre las paredes de ambas secciones, se ubican fotografías de las fuerzas argentinas en los primeros momentos de arribo a las islas (2, 12). Una parte de cada sección está dedicada al sub teniente (STte.)

Reyes (6) y al coronel (Cnel.) Seineldín (13, 14). Finalmente, se disponen en gigantografías una serie de mapas de guerra que describen batallas en suelo malvinense (9, 15).



Ilustración 30: Fotografía del ingreso a sala "2 de abril".

En las secciones “amarilla” y “azul” se despliegan sobre los paneles de exposición una serie de mapas, fotografías y documentos oficiales y personales (16, 20, 22, 27). También encontramos legajos de algunos soldados caídos en combate (17), un cofre perteneciente al capellán (23), un microscopio que fue tomado como trofeo de guerra (26) y una escultura conmemorativa de los soldados que perdieron la vida en combate (21). Finalmente, se expone una vitrina con objetos pertenecientes al cuartel *Moody Brook* (18, 24), además de fotografías de la ocupación de las islas (25).

Por último, la sección “violeta” está dedicada a los doce soldados, suboficiales y oficiales muertos en batalla que pertenecieron al RI Mec 25. Esta parte de la exposición, que tiene una intencionalidad conmemorativa, presenta las fotografías de los caídos y una gigantografía del cementerio argentino en Darwin (36, 37, 40 y 41). También se disponen sobre los paneles de exposición mapas, fotografías de tareas militares durante la ocupación y una serie de imágenes alusivas a los combates (29, 30, 43, 46). Las vitrinas en esta sección contienen algunos objetos traídos de las islas por los veteranos (28, 32, 35, 38, 39, 45).

El espacio expositivo posee un gran número de objetos de lo más variado. Si bien la temática a la que aluden es la misma, su disposición tiende a ser aleatoria al igual que en los otros espacios de exposición. Pero lo que resulta más evidente como problema narrativo, en relación a la museografía, es el hecho de que algunas unidades expositivas

se encuentran sobrecargadas de objetos, lo que entorpece su lectura. Para abordar esta cuestión optamos por dos unidades expositivas: la unidad 22 y la unidad 42. Así, pues, con la intención de facilitar el análisis de las unidades, se recurrió al mapeo sobre una fotografía —en el caso de la unidad 22— para la ubicación de los objetos en el espacio. Cada uno fue identificado con un número que indica su localización.



Ilustración 31: Fotografía de la unidad expositiva 22 con ubicación de los objetos que la componen.

La unidad expositiva 22 está montada sobre uno de los paneles de exposición a los que nos hemos referido en la identificación de las secciones de la sala “2 de abril”. En él podemos detallar la ubicación de un mapa descriptivo de la Operación “Rosario” durante la reconquista de las Islas Malvinas (a); una fotografía de un vehículo de desembarco (2); un texto con el relato descriptivo de una misa durante un ataque de la aviación inglesa (3); el cofre del capellán en las islas (4); un mapa descriptivo del despliegue de las fuerzas argentinas en Puerto Argentino (5); un telegrama con mensaje militar informando el desembarco de las fuerzas británicas en la zona de San Carlos (6).

Lo llamativo de este panel expositivo es que cuenta con un objeto original que poco tiene que ver con todos los mediadores y demás elementos que lo rodean. La unidad expositiva es un claro ejemplo de que la “sobrecarga de mediadores es tan inoperante y distorsiona tanto la exposición como la ausencia absoluta de mediación” (Asensio y Pol, 2002: 151). Así, pues, los elementos identificados hasta aquí no permiten entender el discurso expositivo que se intenta construir. Esto se debe a que entre los mapas, textos, fotos y objeto no hay una clave expositiva clara, por lo que la información que brindan se atomiza, en tanto cada elemento del montaje construye un relato ajeno al otro. Lo señalado aquí, excede el problema de las unidades expositivas que hemos visto en las

otras salas; ya no se trata de algún objeto extraño en la unidad, sino de un conjunto de elementos que, lejos de funcionar como un sistema de partes interconectadas, comparten un mismo espacio sin un criterio claro. Es más, la interpretación del panel se volvió más confusa aún con la incorporación posterior de elementos que son ajenos al diseño original. Se trata de una serie de doce dibujos (7 – 18) realizados por alumnos de las escuelas primarias de Sarmiento, en el marco del programa educativo “Islas Malvinas” —al que nos referiremos más adelante—. Las producciones plásticas en formato papel son colocadas en todos los paneles de la sala, no sabemos con qué intención más que el de mostrarlos al público sin más. Estos nuevos elementos, que aluden de manera particular al evento bélico de Malvinas, tienden a empeorar la capacidad comunicativa del conjunto, provocando su disolución como “unidad expositiva” cuyo sentido debería seguir un criterio claro.



Ilustración 32: Fotografía de la unidad expositiva 42.

La otra unidad expositiva, que hemos presentado a manera de ejemplo de lo que señalamos sobre la excesiva “carga” de elementos y objetos, es la 42.⁵⁴ Aquí, el diseño expositivo se destaca por la acumulación de objetos y mediadores como en una especie de “almacén” o “gabinete” (Asensio y Pol, 2002), aunque sin un ordenamiento claro. Pero lo más evidente es la yuxtaposición de estos elementos que se solapan, entorpeciendo la lectura del visitante de cada uno de ellos y del conjunto en general. La unidad se encuentra ubicada en la sección “violeta”, sobre el lateral sur de la sala. Está compuesta por una serie de fotografías de pequeño formato y otras dispuestas sobre soportes enmarcados, unas cajas de escasas dimensiones, cartas en formato papel y reproducciones de ellas, además de algunos objetos pequeños como un rosario y un disco compacto (CD). Detrás de este módulo se ubica la unidad expositiva 43, que contiene una serie de láminas que ilustran situaciones de enfrentamiento en las Islas Malvinas.

Para el análisis, fue necesario identificar todos los elementos que componen la unidad expositiva de manera segmentada, teniendo en cuenta la cantidad de objetos que posee. Por ello recurrimos a imágenes sectorizadas del módulo que permitieron la identificación de sus elementos componentes, su disposición en el espacio expositivo y las dificultades narratológicas que surgían de ello.



Ilustración 33: Fotografía de la sección izquierda de la unidad expositiva 42.

⁵⁴ Suponemos que esta unidad expositiva fue introducida luego de la reapertura en 2021. Esta decisión tiene que ver con lo que venimos sosteniendo hasta aquí sobre la necesidad de los responsables de la SH de exponer cuanto se posee en el acervo, considerando como tal todos los objetos adquiridos con posterioridad al diseño expositivo original.



Ilustración 34: Fotografía de la sección central de la unidad expositiva 42.



Ilustración 35: Fotografía de la sección derecha de la unidad expositiva 42.

La unidad expositiva muestra sobre una mesa varios álbumes de fotografías, enmarcados sobre un soporte, que corresponden a ex combatientes en 2022. El sentido es claramente conmemorativo. De hecho, en la ilustración 34 se identifica una caja que contiene una bandera argentina donada por la Municipalidad de Sarmiento en ese contexto. En la ilustración 33 hay un soporte con marco que contiene una serie de cartas y una fotografía que corresponde a niños que en 1982 enviaron correspondencia a los soldados en Malvinas. Encima de ese objeto se ubicó un sobre con un CD y un rosario en una caja plástica. En la ilustración 35 se puede apreciar la fotografía de una madre junto a la imagen de su hijo caído durante la guerra. En la parte inferior de la mesa que funciona como soporte de todos esos objetos, encontramos otro álbum de fotografías de la inauguración del busto del Tte. Estévez, ubicado en la plaza de armas. Si bien puede resultar evidente que los objetos corresponden al evento realizado en torno al 40° aniversario de la Guerra de Malvinas y, por ello, la relación entre ellos deja en claro cuál es la clave expositiva, el problema se plantea por la superposición de lo que se expone. Este tipo de diseño museográfico impide tanto la lectura de la totalidad de objetos en su conjunto, como su lectura individual. Cada objeto entorpece la observación del otro, ya sea por su proximidad o su yuxtaposición, provocando con ello un caos visual y la imposibilidad de elaborar una narrativa, ni desde el museo ni desde el visitante.

Con todo, el análisis de los problemas en la museografía de esta sala como el de las otras dos, nos permite establecer las dificultades narratológicas de la exposición. La política del museo de poner a la vista del público todo su patrimonio, sin reparar en las posibilidades y limitaciones que genera ello en la comunicación, condiciona la construcción del discurso expositivo y, por tanto, la capacidad de la exposición de ser comunicable. De la misma manera, la falta de coherencia en la relación entre objetos y unidades expositivas, o entre la curaduría y la museografía, son también factores negativos en la elaboración del mensaje que el museo intenta transmitir. Aquí, la intencionalidad del contenido del mensaje queda, por lo menos desde el punto de vista informativo y comprensivo, disociada de lo que finalmente se organiza como exposición. Más allá de lo que el guía pueda decir o aclarar en el transcurso de la guiada sobre los objetos y las unidades, el diseño museográfico deja poco margen de entendimiento de lo que se muestra al visitante.

5.1.4. Las materialidades discursivas como fuentes de información

Las materialidades discursivas contenidas en los DME, como unidades de análisis contenidas en la matriz de nivel subunitarios, se identifican —siguiendo la relación propuesta en el sistema de matrices— como constitutivas del nivel focal; por lo que su análisis permitirá determinar los valores del indicador que posibilite establecer el modelo de diseño adoptado en la exposición.

Por otro lado, nuestro abordaje de los DME no se organizó por sala, sino considerando la integralidad del espacio del museo. Esto tiene que ver con el hecho de

que la totalidad de las salas —como veremos en lo que sigue— responde a un único modelo expositivo, por lo que no tenía sentido el tratamiento individual de cada espacio.

Sin embargo, a pesar de que nuestra primera impresión indicara que la museografía respondía de manera general a un modelo contemplativo, para demostrarlo debimos considerar las variabilidades en el estilo y formato en que se generó la comunicación a través de la diversidad de materialidades que contienen los DME. Esto no significaba la posibilidad de que ciertas materialidades discursivas interpelaran narrativas en el público a pesar de que el diseño de esta exposición se incline hacia un modelo contemplativo, dado que la sola presencia de un DME como este implicaría la adopción de un modelo participativo. Esto vuelve sobre la cuestión de que no son posibles los matices en la variable que permitan señalar que una exposición pueda ser en cierto grado contemplativa o participativa —tal como lo hemos explicado en el capítulo 2—. Por ello no se podrá hablar aquí de que pueden darse elementos discordantes dentro de un diseño museográfico, sino de elementos que resultan complementarios en un mismo modelo de diseño. Con todo, lo que se esperó es que, para establecer que el valor de la variable “modelo de diseño” en la exposición de las colecciones fuera “contemplativo”, la totalidad de los DME —más allá de sus variabilidades de estilo y formato enunciativo— tuvieran una funcionalidad comunicativa informativa. De lo contrario, se estaría hablando de un diseño participativo.

Así pues, por sus características, decidimos clasificar las materialidades discursivas en “rótulos”, cuando se trate de textos que buscan identificar el objeto expuesto; “descripciones”, cuando el texto apunte a las características o propiedades del objeto; y “documentos”, cuando los textos estén contenidos en objetos patrimoniales. Mientras las dos primeras son de materialidades discursivas que aluden al objeto, la última constituye el objeto mismo de exposición. En todos los casos buscamos establecer qué variabilidad de narrativas —siguiendo el análisis propuesto por Bardín (2002)— posibilitaban estas materialidades contenidas en los DME y, por tanto, las acciones comunicativas que interpelaba de manera general la museografía a los públicos.

Ahora bien, lo primero que hay que señalar es que las narrativas que surgen de los públicos, muchas veces lo hacen sin que los DME contemplen la intención de que esto suceda. Es decir, que el visitante no necesariamente debe ser interpelado por la museografía para que se den ciertas acciones comunicativas; esto es lo que sucede en la SH “Bravo 25”. En este sentido, lo que debemos entender es que aquellos que por motivos propios visitan el museo, son los veteranos de la Guerra de Malvinas, ex militares que fueron parte del RI Mec 25 y familiares directos o indirectos de estos dos grupos. A ellos se les suman las autoridades militares, que realizan recorridas de inspección en ocasiones particulares, y los niños que llevan a cabo visitas escolares durante el ciclo lectivo. Lo cierto es que el visitante típico de la SH tiene algún vínculo con el hecho histórico y con la temática que desarrolla el museo. Cuando este público asiste al museo se produce una

construcción dialógica permanente, dando origen a infinidad de narrativas que tienen que ver con las historias particulares de los sujetos. Lo que uno podría suponer es que, por ello, la exposición es dialógica. Esto es importante señalarlo porque, más allá de que la museografía interpele a ciertas acciones y no a otras, las narrativas de los visitantes surgen como resultado de sus propias características e intereses y no porque los DME lo posibiliten o promuevan. Por el contrario, cuando el visitante es ajeno a la temática que aborda el museo —como por ejemplo los grupos escolares— el carácter dialógico que toma la exposición se vuelve contemplativo, simplemente por el hecho de que no hay DME que promuevan la participación. Esto que señalamos es lo que delimita nuestro asunto de estudio, comprendiendo que, más allá de las respuestas de los visitantes y sus acciones comunicativas, nuestro interés está puesto sobre los objetivos e intencionalidad de los elementos museográficos y actividades presentes en las exposiciones y programas.

Dentro de las materialidades discursivas más comunes en todo museo, encontramos lo que comúnmente llamamos “rótulos”. Estos DME utilizan enunciados simples de tipo formal que identifican el objeto al que se refieren. Es lo que puede identificarse como “cartelas”; se trata de “[...] elementos críticos en la interpretación básica de las piezas. Proporcionan al visitante la información esencial sobre los objetos [...]” (Fernández y García Fernández, 2010: 99). Estas materialidades discursivas constituyen referencias que, por sus características, interpelan a la simple contemplación del objeto en tanto son DME que poseen una funcionalidad informativa. Siguiendo la relación entre el modelo transmisivo y los modelos museológicos planteados en el capítulo 3, a través de ellos la museografía apunta al contenido de la exposición y, por tanto, a la divulgación y difusión de contenidos en forma de mensaje a un receptor. Así, el museo adopta la figura de emisor de un mensaje dirigido a un público modelo.

Si bien los rótulos son comunes en la mayoría de los diseños museográficos de cualquier museo, el tamaño y tipografía, el vocabulario o términos que utiliza, su ubicación en relación al objeto al que se refiere, el soporte y la distancia con respecto al visitante, dicen mucho en relación a su comunicabilidad. Más allá del intercambio unidireccional entre el visitante y el museo, que se genera a partir de estos DME, desde la perspectiva de Tonucci (2010) y el modelo transmisivo de educación aplicada a contextos museológicos, los rótulos así presentados están dirigidos a un público específico, restringiendo el acceso a otros públicos que no se apegan al perfil para el que fueron pensados. De esta manera el rótulo homogeniza a los visitantes, antes de considerar su diversidad.

Presentamos algunos ejemplos de los rótulos en objetos expuestos dentro las diferentes salas:



Ilustración 36: Fotografía de objeto expuesto en la sala "Raíces", sección roja, unidad expositiva 13.

La ilustración 36, ubicada a los pies de una ametralladora, es un ejemplo de esto que señalamos, dado que las siglas “DGFM” (Dirección General de Fabricaciones Militares) y “FMAP” (Fábrica Militar de Armas Portátiles) es un dato que sólo puede ser comprendido por un público avezado a las armas. Si bien se observa sobre ese mismo objeto otro texto que más extenso que lo describe —el cual analizaremos más adelante—, el enunciado contenido en el DME, por sí mismo, resulta próximo para algunos visitantes, pero para otros representa un “conocimiento novedoso” desvinculado de toda experiencia previa.

Otros rótulos que presentamos aquí —como el de la ilustración 37— resultan menos complejos para los diferentes públicos, dado que contienen información accesible por el tipo de estilo lingüístico. Sin embargo, la naturaleza informativa del rótulo no permite establecer —por sí solos— si la exposición es de carácter contemplativa, dado que los DME y sus materialidades discursivas deben ser consideradas en su totalidad para poder definirla como tal. Avanzaremos sobre el resto de los elementos museográficos para dirimir la cuestión.



Ilustración 37: Fotografía de objetos expuestos en la sala "Raíces", sección azul, unidad expositiva 16.

Existen otras materialidades discursivas que, como dijimos, buscan describir los objetos y unidades expositivas, por lo que van más allá de la mera identificación. Aquí, desde los aspectos curatoriales, se decide qué se quiere decir sobre lo que se expone para que ello constituya parte del discurso museológico. La dimensión que adquiere la materialidad discursiva ya no es la de reconocer alguna cosa, sino la de decir cosas sobre ese "algo" que resulta relevante en la narrativa de la exposición. Pese a que este tipo de DME tienen la misma función, se pueden identificar diferentes tipos de materialidades discursivas en torno a enunciados que resultan descriptivos en diferentes sentidos.

El texto que se observa en la ilustración 38, que corresponde a la descripción del objeto identificado en la ilustración 36, aborda el contenido desde el punto de vista técnico. Aquí la descripción destaca particularidades del objeto expuesto con una clara funcionalidad informativa. El DME recurre a un enunciado que se preocupa por los detalles que hacen al objeto y que el visitante debe conocer. Este tipo de materialidad discursiva complementa al rótulo, haciendo más rica la información en término de datos. Desde el lenguaje museográfico, se trata de un modelo de "vertido" de contenidos

(Kaplun, 2010), lo que fácilmente permite asociarlo a la idea de transmisión de información.

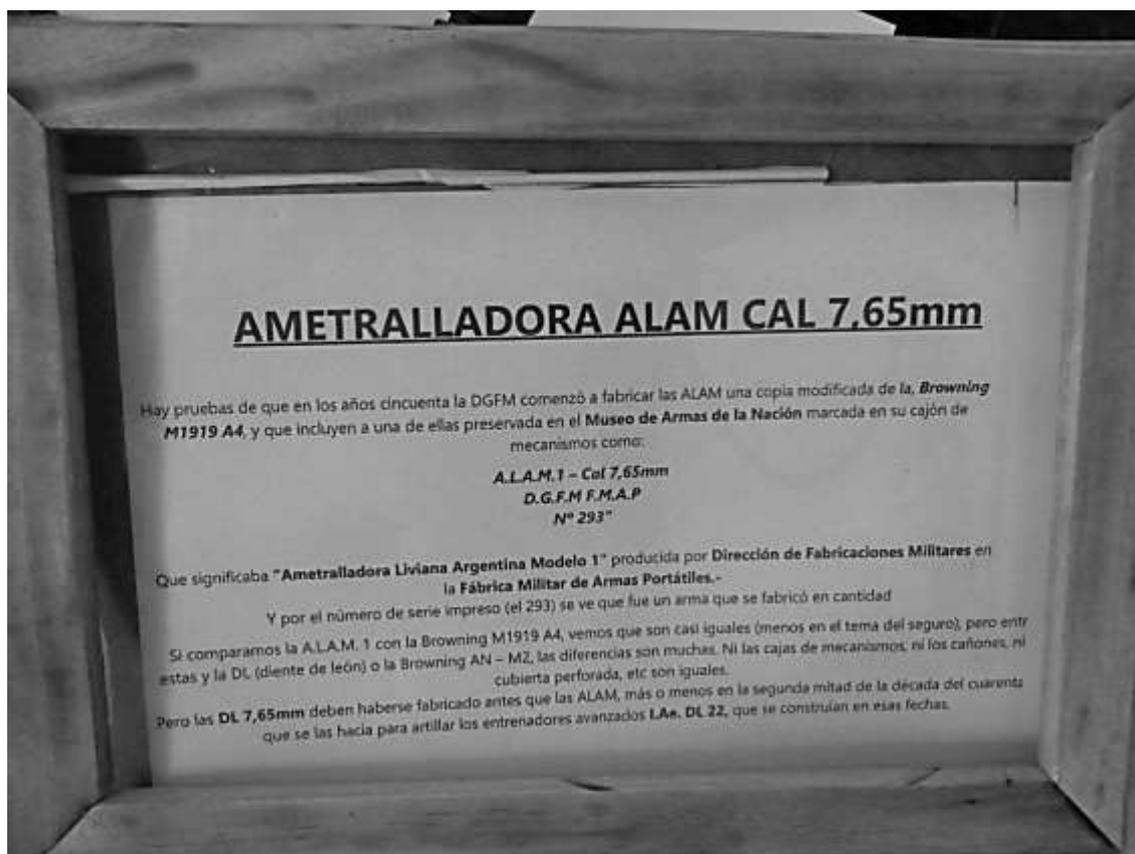


Ilustración 38: Fotografía de DME en la sala "Raíces", sección roja, unidad expositiva 13.

Además de este tipo de materialidades discursivas de tipo descriptivo, la sala “2 de abril” posee una serie de mapas que, además de recurrir a materialidades discursivas, por su naturaleza visual apela a la descripción gráfica. Este tipo de DME se presentan en forma de gigantografías que profundizan aspectos técnicos, pero no de objetos, sino de operaciones militares en el contexto bélico de Malvinas.

Lo que se expone en el DME de la ilustración 39 es un “Mapa del combate de Darwin y Pradera del Ganso – 26 al 29 de mayo de 1982”. Los elementos gráficos del mapa se complementan con las referencias, tratando de generar una descripción sistemática de una escena de combate. Así, pues, —siguiendo la estructura del sistema de matrices que hemos propuesto— se trata de un tipo de materialidad que tiene como objetivo brindar información, interpelando a una actitud contemplativa por parte del visitante, siempre y cuando sea accesible en términos cognitivos. Es decir, el dispositivo asume una homogeneidad de públicos, construyendo un único mensaje que supone comprensible para todos ellos. En realidad, este tipo de materialidades discursivas no difieren mucho de los objetivos de la anterior, pero se complejiza al recurrir a elementos simbólicos que no resultan accesibles a públicos que no forman parte del círculo castrense.

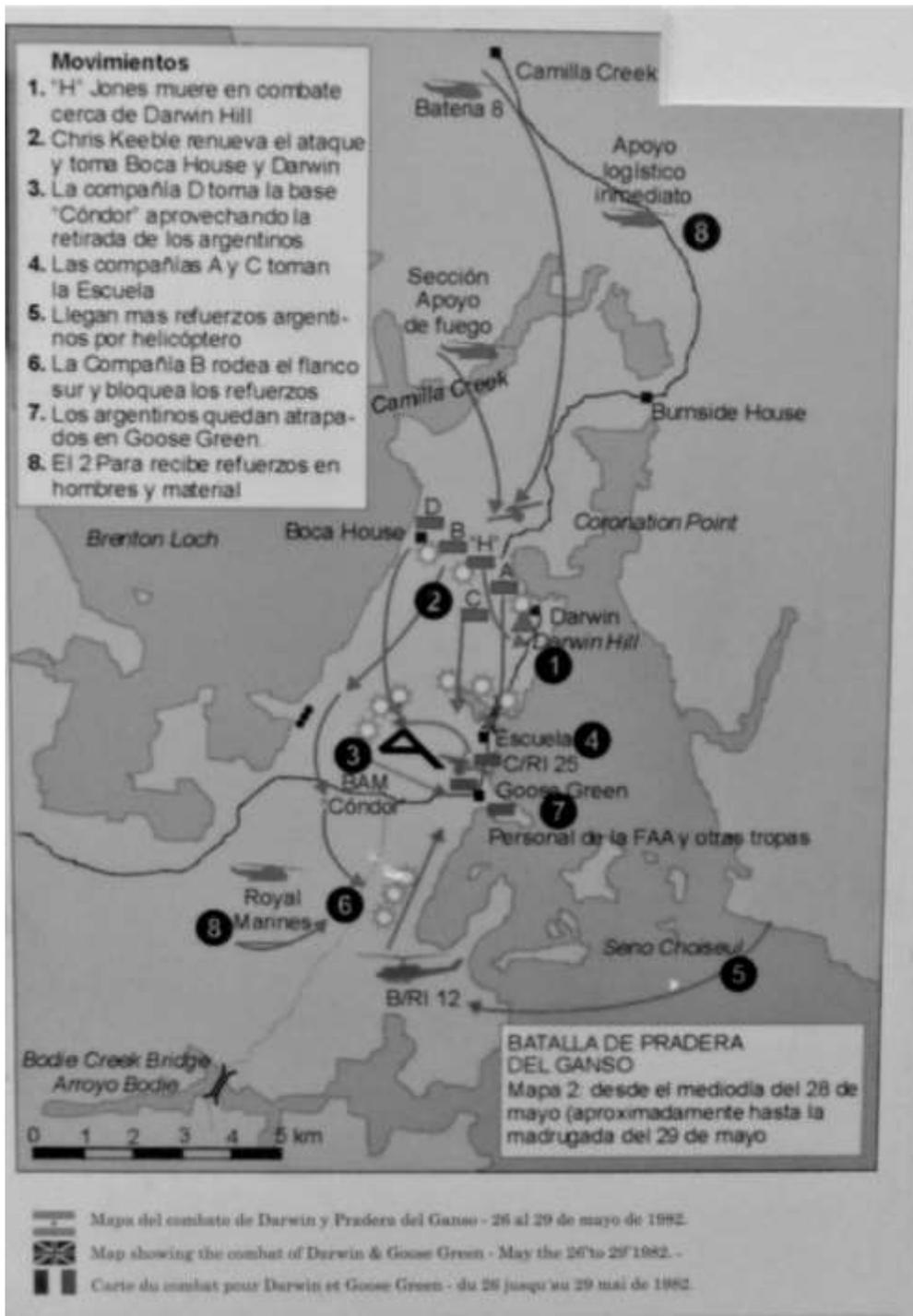


Ilustración 39: Fotografía de DME de la sala "2 de abril", sección roja, unidad expositiva 15.

Finalmente, hay materialidades discursivas que ponen el acento en elementos simbólicos de aquello buscan transmitir. Veamos un caso como este.



Ilustración 40: Fotografía de objetos expuestos en la sala "Progreso", sección amarilla, unidad expositiva 15.

En la ilustración 40 vemos una fotografía con dos tipos de materialidades discursivas: un rótulo, sobre los que ya hemos identificado su función, y una descripción; esta segunda es la que nos interesa aquí para analizar.

El texto dice lo siguiente:

Condecoración

“LA NACIÓN ARGENTINA AL VALOR EN COMBATE”

Subteniente ROBERTO OSCAR REYES

Defender el 21 de mayo con su sección la altura 234 del acceso al estrecho de SAN CARLOS, hasta replegarse ante la gran superioridad numérica del enemigo.

Se evadió con su personal durante 23 días por el norte de la ISLA SOLEDAD, hostigado por los ingleses y sufriendo el rigor del clima inhóspito del terreno, sin alimento ni posibilidad de obtenerlos.

Se entregó solamente cuando tomó conocimiento de que PUERTO ARGENTINO había caído.

El sentido de la descripción en este enunciado apunta a resaltar ciertos aspectos de un hecho vinculado al objeto, pero no constituye una descripción del objeto mismo. Aquí el enunciado se interpreta como una suerte de “valoración” de una circunstancia y de un sujeto, adoptando con ello una posición discursiva. De esta manera, el enunciado transmite un “contenido único que responde a un único discurso y narrativa”, sin la posibilidad de que surja por parte de los visitantes otras perspectivas sobre el hecho. (Reca, 2016: 79). Dentro de la museística, se trata de un modelo

[...] según el cual la comunicación debe entenderse como un proceso que contribuye a la consolidación de lazos sociales a través de la generación de significados compartidos y socialmente construidos. Estos significados no son los puramente informativos [...], son, más bien, significados de tipo simbólico, fundamentados en valores emocionales [...]. La comunicación tendría, por tanto, la función de coordinar la conducta social, más allá de representar la realidad (Cárdenas *et al*, 2015: 132).

Así, la exposición hace uso de este tipo de materialidades discursivas en aras de detentar una verdad legitimada que, desde la perspectiva del modelo transmisivo, constituiría el único conocimiento válido. Lo que sigue profundiza la cuestión sobre una tipología de enunciados se encuentra asociada discursivamente a estas materialidades; nos referimos a los textos contenidos en algunos documentos.

Si bien lo que abordaremos en esta parte no constituyen materialidades discursivas contenidas en DME, no podemos negar su capacidad enunciativa y su fuerte impronta en la construcción de una narrativa única. Así, mientras los DME que analizamos hasta ahora responden a una funcionalidad informativa, las materialidades discursivas contenidas en los documentos sirven como elementos discursivos de validación del propio discurso del museo. Se trata de objetos emblemáticos que poseen un “valor adicional, por su historia dentro de la institución y, a su vez, por ocupar un lugar particular como significante de otras temáticas asociadas” (Reca, 2016: 98).

Uno de los documentos más atractivos de la SH es la nota que dejó en 2007 Mohammed Alí Seineldín, dedicada al museo en el contexto de su visita a la GES. La figura de Seineldín a nivel nacional, pero principalmente a nivel local, está fuertemente vinculada a Malvinas. En Sarmiento, su cargo como Jefe del RI Mec 25 durante la guerra, lo colocó en un lugar de privilegio entre los “Héroes de Malvinas”. Esta perspectiva denota una clara posición ideológica, no solo de la comunidad, sino del propio museo.



Ilustración 41: Objetos expuestos en la sala "2 de abril", sección roja, unidad expositiva 14.

El documento dice lo siguiente:

Hoy 28 de marzo de 2007, mi primera visita al Regimiento desde el Conflicto por las Islas Malvinas, dejo constancia del hermoso día lleno de recuerdos que pasé, juntamente con los dos "25": el de Malvinas y el actual.

Ruego a Dios y María de la Merced, para que este Buen Espíritu, siga rigiendo a esta queridísima Unidad, que tuve el orgullo de comandarla, apoyada por el querido Pueblo de Sarmiento.

Dios y Patria...o Muerte

M. Alí Seineldín [firma]

M. Alí Seineldín [aclaración de firma]

Este documento se encuentra entre otros objetos que pertenecieran a Seineldín dentro de la misma unidad expositiva. A la derecha, en la unidad expositiva 13, se ubica una estatua de Seineldín que se ha transformado en un objeto de culto para los veteranos y otros visitantes con el que, durante y después del recorrido, suelen sacarse fotografías. El documento en cuestión se expone, no como un elemento más referido a la Guerra de Malvinas o a la reivindicación argentina sobre las Islas, sino como un objeto "sagrado" que da cuenta del valor de la "gesta", de los hombres que participaron y de la propia unidad militar. En este sentido, la nota de Seineldín "autoriza" el discurso contenido en la exposición. Desde el punto de vista de las corrientes museológicas más tradicionales,

como desde la perspectiva del modelo transmisivo de educación, el objeto es “legitimador” de la “verdad” sobre Malvinas. Esto se debe a que:

En los procesos sociales, las relaciones altamente ritualizadas con un único y excluyente patrimonio histórico —nacional o regional—, dificultan el desempeño en situaciones cambiantes, los aprendizajes autónomos y la producción de innovaciones (García Canclini, 1990: 155/156).

La materialidad discursiva en sí misma no constituye más que un documento histórico, pero desde el punto de vista simbólico se transforma en un “objeto de validación”; en un discurso que valida otro discurso. Es por ello que, a diferencia de los otros dos casos que hemos planteado, el enunciado que aquí exponemos no es parte de los DME, sino que se trata de un objeto original expuesto estratégicamente para darle autenticidad al discurso expositivo. Este principio de la “validación” es lo que Tonucci (2010), desde la perspectiva del modelo transmisivo, señala en relación a la idea del “saber” como un “algo” que puede detentarse; en este caso, lo que el museo “dice” sobre “Malvinas” posee legitimidad en tanto es una “autoridad” reconocida socialmente la que le otorga valor.



Ilustración 42: Vista de la carta del Tte. Estévez a su Padre en la sala “Progreso”

El otro documento sobre el que nos hemos detenido es “La Carta del Tte. Estévez a su Padre”. El objeto está ubicado en la sala “Progreso” en la sección amarilla, ocupando la parte central de la pared norte. Esto se debe a que, en lugar de exponer el documento original, el diseño museográfico recurrió a una gigantografía. Desde luego, la idea de la

exposición era la de presentar, a través de la carta, una serie de valores que se buscaba destacar en los soldados que participaron en la Guerra de Malvinas. Pese a su evidente carácter discursivo, podría suponerse que este objeto buscaba interpelar narrativas en los visitantes en tanto apela a su emotividad. Para dirimir la cuestión, veamos el documento.

El documento contiene lo siguiente:

Sarmiento, 27 de marzo de 1982

Querido Pipo:

Quando recibas esta carta, yo ya estaré rindiendo cuenta de mis acciones a Dios, Nuestro Señor. El, que sabe lo que hace, así lo ha dispuesto: que muera en el cumplimiento de la Misión.- Pero fíjate vos ¡qué misión! ¿No es cierto? ¿Te acordás cuando era chico y hacía planes, diseñaba vehículos y armas todas destinadas a recuperar las Islas Malvinas y restaurar en ellas Nuestra Soberanía? Dios, que es un Padre Generoso ha querido que este su hijo, totalmente carente de méritos viva esta experiencia única y deje su vida en ofrenda a Nuestra Patria.-

Lo único que a todos quiero pedirles es: 1° que restauren una sincera unidad en la familia bajo la Cruz de Cristo. 2° Que me recuerden con alegría y no que mi evocación sea la apertura a la tristeza. Y, muy importante, 3° que recen por mí.

Pipo, hay cosas que, en un día cual=quiera, no se dicen entre hombres, pero hoy debo decírtelas: Gracias por tenerte como modelo de bien nacido, gracias por creer en el honor, gracias por tener tu apellido, gracias ser católico, argentino e hijo de sangre española, gracias por ser soldado, gracias a Dios por ser como soy y que es fruto de ese hogar donde vos sos pilar.

Hasta el reencuentro, si Dios lo permite. Un fuerte abrazo.

Dios y Patria, o muerte.

[firma]

Estévez fue declarado “Héroe Nacional” en 1998, por lo que este documento cumple una función similar a la nota de Seineldín. Si analizamos su contenido —siguiendo las estrategias propuestas por Bardín (2002)—, notaremos que pueden identificarse algunos elementos clave que se repiten en el discurso del museo en torno a Malvinas: la religiosidad, el sentido del deber, la idea de familia, el valor de la Patria, etc. Estos principios se transforman en pilares del discurso único que se transmite en cada una de las salas de la exposición.

Por otro lado, podría pensarse que —como señalamos— el hecho de que la carta apele a la emotividad del visitante, la exposición diera lugar a la construcción de

diferentes narrativas. Con ello el resto de DME de carácter informativo funcionarían como complemento de otros de tipo interpretativo, determinando un valor distinto en la variable de la unidad de análisis del nivel de anclaje al que nos habíamos inclinado desde un principio. En este sentido, desde el punto de vista semiótico, se trataría de un objeto que posee una:

[...] función sugestiva, asociada al mensaje emotivo, al abordar la connotación, deja un espacio al lector/intérprete, quien tiene a su cargo incorporar la cuota de referencialidad desde su propia percepción/experiencia (Reca, 2016: 96)

Sin embargo, en el contexto del tipo discursivo que plantea el museo, la variabilidad de narrativas sólo es posible dentro de los parámetros ideológicos en los que se mueve ese discurso. Es decir, siempre que el visitante construya un relato que se apoye en alguno de los principios que emanan de la carta de Estévez, las narrativas son posibles. Al fin y al cabo ¿quién discutiría con un “Héroe de la Patria”? El tamaño y la ubicación de privilegio de la carta de Estévez está claramente fundada en la necesidad de validar la narrativa del museo. Mientras otros documentos resultan anecdóticos y se “pierden” entre las paredes de las salas, éste se planta frente a un visitante que está obligado a leer. De hecho, durante la guiada, este es uno de los puntos clave en el recorrido y en donde el guía hace mayor hincapié.

Por lo dicho, las materialidades discursivas contenidas en estos documentos permiten la validación de otras materialidades discursivas, determinando con ello la funcionalidad informativa de los DME a partir de los enunciados que contienen. Así, es posible establecer la correspondencia entre el material significativo y el modelo teórico (Ynoub, 2017) que permite asociar los elementos del diseño de exposición aquí presentado con los principios que constituyen la educación transmisiva de Tonucci (2010). Con todo, en este contexto de mediación la “historia se da hecha y acabada, y por tanto no es valorable o discutible” (Asensio y Pol, 2002: 38), principalmente porque su conocimiento implica una “transmisión” de “la verdad” que se debe “escuchar, recordar y repetir” (Tonucci, 2010: 36).

Desde la perspectiva de Bajtín (2008) la exposición de la SH “Bravo 25” recurre a DME en los que predominan enunciados de tipo declarativo, sin que pueda identificarse en algún caso enunciados interrogativos o que interpelen narrativas en los visitantes con una carga discursiva distinta a la propuesta por el museo. En relación al estilo lingüístico, estos enunciados se corresponden en su mayoría con lo que hemos definido como “técnico difusivo”, principalmente porque se recurre a un lenguaje técnico tanto en la mayoría de los rútilos, como en los textos descriptivos al que sólo tienen acceso cognitivo los “especialistas” en el público avezado a ciertas prácticas castrenses. Todo ello funciona como dimensión del indicado para la definición de la funcionalidad comunicativa de carácter informativo de las unidades de análisis del nivel subunitario y que, en

consecuencia, determinan que el diseño de exposición siga un modelo contemplativo. Pese a lo dicho, no podemos negar que existe cierto intento de proponer desde la museografía algún tipo de comunicación discursiva que se aproxime a los visitantes desde el punto de vista cognitivo, pero principalmente emocional. En este sentido, las materialidades discursivas que hemos analizado en algunos documentos dan cuenta de ello. El estilo lingüístico de tipo coloquial en el que se apoyan y las temáticas que abordan documentos como la “nota de Seineldín” y la “Carta de Estévez”, apelan a la emotividad de los visitantes, aunque hemos dado cuenta de que esa intención de aproximar el público al patrimonio del museo se encuentre dentro de un único discurso. Como resultado, las materialidades discursivas dan cuenta de la funcionalidad que cumplen los DME, generando con ello un acercamiento a un modelo de exposición contemplativo antes que participativo. Se trataría, entonces, de la exposición “como expresión del conocimiento científico/verdadero” (Reca, 2016: 79).

5.2. Entre la visita guiada y la adecuación del programa educativo

A lo largo de su desarrollo como espacio expositivo, el único programa regular de la SH fue el de guía. Sin embargo, aunque de manera esporádica, funciona un programa educativo vinculado a la producción artística en el que participan escuelas primarias y secundarias. Este último, a diferencia del primero, tiende a ser flexible desde el punto de vista del formato considerando que, a través de sus producciones, los alumnos de las diferentes escuelas son considerados en la propuesta de adecuaciones para manifestar su perspectiva sobre la Guerra de Malvinas. Pero, además, veremos que esta propuesta, desde el punto de vista discursivo, otorga cierto lugar para la elaboración de narrativas por parte los grupos que son convocados para participar. Así, en lo que sigue podremos distinguir propuestas programáticas que adoptan un formato rígido, por un lado, y que adoptan un formato flexible, por otro. Sin embargo, sólo el programa educativo Concurso “Bravos de Malvinas” fue analizado a partir de su planificación, mientras que el programa de guía, tanto para el visitante adulto como para el escolar, se abordó desde la observación *in situ*, tratando de inferir en su dinámica la centralidad de sus objetivos —en tanto indicador— y, por tanto, el tipo de formato al que responde.

5.2.1. La visita guiada en el recorrido de las salas de exposición.

Al igual que la mayoría de los casos que veremos a lo largo de esta investigación, los formatos de programas —principalmente los de guía— fueron analizados a partir de la observación *in situ* de los sujetos responsables del desarrollo de las actividades y no a partir del análisis de documentos de planificación como propusimos en el procedimiento de los indicadores para las variables de los programas —en el nivel de anclaje— y las actividades —en el subnivel—. Es por ello que en el caso de las guiadas llevadas a cabo en la SH, se consideró la dinámica que se imprimía al recorrido a partir de la propuesta del guía, las acciones a las que se interpellaba a los públicos, a qué recursos u objetos apeló el guía para interactuar con los visitantes, si fue receptivo o no a las necesidades

del público y, en este sentido, si realizaron adecuaciones teniendo en cuenta la variabilidad de los sujetos que conformaban los grupos.

Esta estrategia requirió del registro de manera organizada de las acciones de los guías en las salas, que facilitaran la accesibilidad del visitante al patrimonio en función de sus características —entendidas estas como adecuaciones—. Éstas se categorizaron, en parte, a partir del comportamiento que se consideró esperable en un guía de museo durante el recorrido de las salas, según las descripciones hechas por diversos autores (Asensio y Pol, 2002; Llonch y Santacana, 2011; Pastor Homs, 2011; Alderoqui, 2012). Pero, además, algunas categorías surgieron de la observación *in situ* de las mismas acciones de los guías durante el desarrollo del programa. Así, pues, parte de esta clasificación se construye en campo, teniendo en cuenta que, hasta el momento de llevar a cabo las observaciones, no era posible saber con qué tipo de formato nos encontraríamos y qué actitudes eventuales podría adoptar el guía en función de las características de los grupos de visitantes.

Con todo, la planilla sirvió para registrar, además de una síntesis de las características generales de cada grupo —y de alguna particularidad que fuera necesario identificar—, lo que podríamos considerar como acciones de “presentación”, o las acciones previas al desarrollo de la guiada, y las actividades propuestas por el guía durante el recorrido de las salas. Entre las primeras, se pretendió reconocer si el guía llevaba a cabo algún interrogatorio previo buscando determinar: el perfil del visitante (origen, ocupación, etc.); experiencias previas (en otros museos, en museos con contenidos similares a la SH); intereses (el motivo de la visita y expectativas); saberes previos (sobre el contenido de la exposición). La ejecución de estas acciones previas a la guiada son las que deberían dar cuenta de un “diagnóstico” para el guía, entendiendo que, a partir de esta información, llevaría a cabo ciertas adecuaciones —o no— o privilegiaría alguna dinámica sobre otra. Luego, durante el recorrido de las salas, el registro buscó plasmar acciones que, como señalamos, se inclinaron a identificar la presencia de adecuaciones realizadas por el guía considerando las características del visitante. Con todo, la totalidad de acciones se ordenaron en función de los momentos en que debían aparecer durante el tiempo que durara la visita a partir de lo que, a nuestro criterio, consideramos que se desarrolla la dinámica de este programa. Asimismo, las acciones durante la guiada se discriminaron en función de que sirvieran como indicador para establecer si se trataba de un tipo de formato rígido o flexible.

Tabla 3: Planilla de registro de visitas guiadas observadas in situ.

PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE PROGRAMAS PÚBLICOS Y EDUCATIVOS EN LOS MUSEOS DE SARMIENTO										
Fecha: Museo		SALA HISTÓRICA BRAVO 25		PROGRAMA DE GUÍA		PÚBLICO		NOMBRE DEL GUÍA		
Características del grupo de visitantes (NÚMERO Y EDADES APROXIMADAS)				ACTIVIDAD PROPUESTAS POR EL GUÍA DURANTE EL RECORRIDO DE LAS SALAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE FORMATO QUE ADOPTA EL PROGRAMA.						
				RÍGIDO			FLEXIBLE			
				DESARROLLO TEMÁTICO EXPOSITIVA	REFORMA DE LAS SALAS	REVISIÓN DE LA GUÍA				
				SALA						
				RAICES						
				PROGRESO						
				2 DE ABRIL						
ACCIONES DEL GUÍA PREVIO A INICIAR LA ACTIVIDAD										
Identificación del perfil del visitante	SI	NO								
Identificación de experiencias previas	SI	NO								
Identificación de intereses	SI	NO								
Consulta sobre saleres previos	SI	NO								

Como podemos apreciar, las acciones de los guías se ordenaron de la siguiente manera, considerando las actividades propuestas por el guía durante el recorrido de las salas en función del tipo de formato que adopta el programa: Resulta “rígido” (gris claro) para 1. Desarrolla el tema de manera expositiva; 2. Responde preguntas; 3. Interpela al visitante para que realice preguntas; 4. Interroga para dar información. Resulta “flexible” (gris oscuro) para 5. Es receptivo al comentario de los visitantes para dar lugar a otras narrativas; 6. Alterna el lenguaje en función del visitante; 7. Realiza propuesta lúdica; 8. Propicia el intercambio entre visitantes; 9. Interroga para hipotetizar; 10. Atiende las necesidades de todos los visitantes. Podemos notar que las acciones no sólo permitieron establecer la presencia o no de adecuaciones propuestas por el guía, sino que esas acciones estuvieron íntimamente vinculadas a la contemplación o participación de los visitantes en la exposición durante en el desarrollo del programa, lo que se vincula directamente con el modelo de diseño propuesto por el museo para su patrimonio. Esto quiere decir que el diseño expositivo y el formato de programa de guía constituyen aquí una unidad de sentido.

Con todo, los datos recogidos en campo permitieron inferir la centralidad de los objetivos propuestos en la ejecución del programa de guía, estableciendo estos parámetros como indicadores del tipo de formato del programa.



Ilustración 43: guiada en sala "Raíces" realizada por el SM Guillermo Gil el 10/01/2023.

Se consideró también distinguir al guía que ejecutaba el programa y las salas en las que se desarrollaba la guiada. Esto dos últimos aspectos tienen que ver con que, por un lado, las diferencias entre los guías en relación a sus habilidades, conocimiento y personalidad condicionan la dinámica del programa durante su ejecución; por otro, los

elementos particulares de cada sala, en función de su complejidad, características discursivas y temática, podrían obligar al guía a privilegiar ciertas acciones sobre otras, en función de las características del público.

Las observaciones fueron realizadas durante dos semanas consecutivas, entre el 5 y el 20 de enero de 2023, por lo que no fue posible hacerlas en otras guiadas propuestas como programa educativo. Las visitas fueron realizadas por grupos que oscilaron entre las 2 y 9 personas. El reducido número de sujetos facilitó la observación, no solo del comportamiento del guía, sino de los usuarios que participaron de la visita. Si bien, como aclaramos, los públicos no constituían objetos analizables para este estudio, se consideraron algunos aspectos para poder evaluar la presencia o no de adecuaciones en el programa como elemento indicador del tipo de formato al que respondía. Asimismo, siguiendo a Guber (2005), se realizaron observaciones con cierto grado de participación, por lo que pudimos ser parte de la dinámica que se desarrollaba en calidad de observador y visitante.

En total fueron relevadas 9 visitas realizadas los días 5, 6, 10, 12, 13, 17 y 20 de enero de 2023. Los grupos fueron identificados en las planillas de registro con la fecha y el horario de visita. Para facilitar esta identificación, se elaboró una segunda planilla de registro en la que decidimos representar a los grupos con letras, indicando una breve referencia en relación al número de integrantes, franja etaria de sus miembros, vínculo con el tema del museo y guía que desarrolló el programa, como se indica a continuación:

Tabla 4: Registro de grupos de visitantes observados in situ.

Grupo	Fecha	Hora	Franja etaria	Dato de referencia	Guía
A	5/1/23	10:35	Un masculino y un femenino de alrededor de 60 años y un menor masculino de 10 años.	El masculino mayor es veterano.	Guía 1
B	5/1/23	12:15	Un masculino y un femenino de alrededor de 60 años y un menor masculino de 11 años.	El hombre mayor cumplió servicio en el RI Mec 25. Origen Catamarca.	Guía 1
C	6/1/23	10:23	Dos masculinos y un femenino de 50 años aprox.	Uno de los hombres cumplió servicio en el RI Mec 25.	Guía 1
D	10/1/23	10:18	Cinco adultos: un masculino y un femenino de alrededor de 60 años, dos masculinos de 30 años aprox. Una joven de 25 años aprox. Dos niños de 10 años y uno de 2 años aprox.	El masculino mayor es veterano	Guía 2
E	12/1/23	11:04	Cinco adultos: un masculino de 60 años aprox., un femenino de 50 años aprox., un masculino de 40 años aprox., dos masculinos entre 20/30. Dos niños y una niña de 9/11 años.	El masculino mayor es veterano.	Guía 2

F	13/1/23	10:00	Un masculino y un femenino de 35 años aprox. Un menor masculino de 9 años aprox.	Familiares de veterano.	Guía 2
G	13/1/23	10:35	Un masculino y un femenino de 35 años aprox. Dos niñas y un niño de 7/9 años.	Familiares de veterano.	Guía 2
H	17/1/23	11:04	Un masculino y un femenino de 50 años aprox.	Familiar de sodado que prestó servicio en RI Mec 25. Origen Santa Cruz.	Guía 1
I	20/1/23	10:20	Un masculino y dos femeninos de 60/70 años.	Familiares de veterano.	Guía 2

Como se puede observar, lo que aquí se consideró como aspecto fundamental para identificar adecuaciones en las acciones de los guías, fue la franja etaria a la que pertenecía cada visitante y su experiencia previa en relación a la temática abordada en la exposición. Esta decisión tuvo que ver con los aspectos que resultaban claramente visibles en los visitantes y con las indagaciones previas que hacían los guías al grupo sobre su relación con Malvinas o la GES.

Por otro lado, es interesante señalar que el desarrollo de la guiada en cada uno tomó matices distintos. Mientras el “Guía 1” proporcionaba algunos pocos datos sobre los objetos expuestos en cada sala, otorgándole al visitante la libertad de moverse en el espacio expositivo, el “Guía 2” proponía un recorrido más lineal, determinando con ello el ritmo en el movimiento de los visitantes. Sin embargo, como se verá, las adecuaciones estuvieron ausentes a pesar de su evidente necesidad, esencialmente por las diferencias marcadas por la edad de los públicos dentro de los mismos grupos.

Entre las indagaciones iniciales que realizaban los guías a los grupos de visitantes, pudimos identificar preguntas sobre el lugar de origen y si eran veteranos de Malvinas o familiares de ellos. En este sentido, no se observaron interrogantes en relación a, por ejemplo, experiencias previas. Los intereses y los saberes que los visitantes pudieran tener, quedaban ajustados a este dato inicial que obtenían los guías del grupo. Esta falta de interés por otros datos que permitieran establecer el perfil de cada grupo de visitantes, permite asumir que la narrativa propuesta por el museo se construyó previamente, que claramente se encuentra en concordancia con el discurso expositivo. El hecho de que los guías no profundizaran demasiado acerca de las características de los visitantes, demuestra que, más allá de las variabilidades circunstanciales en la narrativa propuesta por el museo dentro de un mismo discurso, la forma de abordaje del tema, la linealidad del relato y el lenguaje utilizado, no hubo grandes cambios entre una guiada y otra, más allá de lo que el propio visitante decidiera modificar con su intervención. Esto se hizo evidente durante las observaciones realizadas en campo; a pesar de la variabilidad en las

características de los grupos de visitantes, fue notable la similitud entre la dinámica de una guiada y otra en relación a los aspectos que mencionamos.

Para evaluar las acciones llevadas a cabo por los guías en relación a la presencia de adecuaciones, resulta ilustrativo referirnos a la guiada realizada el 13 de enero por un matrimonio y su hijo menor 9 años. La guiada, llevada a cabo por “Guía 2”, comenzó en la sala “Raíces” con las preguntas de rigor por parte del guía: “¿De dónde vienen?” y “¿Son familiares de veterano?”. Luego, el guía comenzó el relato histórico mientras el matrimonio lo escuchaba con atención, mirando por momentos los objetos a los que se refería la narrativa propuesta por su interlocutor. Pero a los 5 o 6 minutos de comenzar el recorrido, el niño se separó de sus padres y comenzó a recorrer las salas por cuenta propia. Aquí, lo que podemos inferir es que el guía perdió por completo la atención de uno de los visitantes y no volvió a recuperarla jamás, por el simple hecho de que no hubo en ningún momento intención de captarla; el estilo lingüístico de la narrativa y su temática estaba orientada al público adulto. Pero para poner énfasis en este hecho, que se repitió en muchas de las visitas observadas con menores de edad, sucedió algo que puso de manifiesto la falta de adecuaciones, no solo de la guiada, sino de toda la exposición. El niño al que nos referimos, luego de recorrer las salas buscando algo de su interés, empezó a repetir girando en círculos alrededor de la sala “2 de abril”: “me aburro, me aburro, me aburro ...”.

La escena es típica en todo museo cuando la exposición y sus programas suelen ser poco o nada receptivos a las necesidades de los visitantes. Este hecho demuestra la paradoja que existe entre el carácter de un espacio “para todo público”, que limita la accesibilidad cognitiva y afectiva de algunos usuarios. Pero veamos los datos recogidos en las planillas de registro.

En relación a las “Acciones del guía al iniciar la actividad”, los dos guías observados buscaron la “identificación del perfil del visitante”, a partir de las preguntas a las que ya nos hemos referido sobre el origen y el vínculo con veteranos de la Guerra de Malvinas. Pero más allá de esto, en ningún caso —como indicamos— se indagó sobre experiencias previas o se buscó establecer el interés vinculado a la visita a la SH o se consultó sobre el bagaje de conocimiento que poseía el grupo. Estos aspectos quedaron sujetos a las preguntas iniciales o no fueron tenidos en cuenta. Prueba de ello es que todas las guiadas iniciaron de la misma manera y con el mismo énfasis discursivo. Este es el primer aspecto del programa que funciona como indicador y que nos permite determinar la estandarización y, por tanto, rigidez en el formato. De esta manera, podemos establecer la correspondencia —siguiendo la metodología que nos hemos propuesto— entre el tipo de formato y el modelo transmisivo, en tanto se tiende a una “homogenización” de los visitantes como sujetos de aprendizaje, siguiendo así el principio de “igualdad” propuesto por Tonucci (2010) para este tipo de representación de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la ausencia de preguntas iniciales que deriven en la necesidad de ajustes en el desarrollo

del programa, nos permite entender la ausencia de adecuaciones, por lo que se entiende que no se reconocen diferencias entre los públicos.

En lo referido a las actividades propuestas por el guía, se pudo registrar en todas las visitas a las que aludimos el “desarrollo del tema en forma expositiva” de los contenidos y la acción de “responder preguntas” de los visitantes (ver Tabla 3), lo que indica el carácter rígido que asume el programa. Pese a esto, se observaron en la mayoría de las guiadas ciertos momentos de diálogo fluido entre el guía y los visitantes y entre los visitantes mismos, pero esto dependió siempre de la propuesta del público y no de la mediación del programa. En este sentido, hay que señalar que ambos guías se mostraron “receptivos al comentario de los visitantes”, aspecto que permitió a los sujetos expresar ideas, emociones y contar sus propias historias. No se puede negar que el hecho de generar esos espacios de intercambio puede interpretarse como acciones que buscan —siguiendo lo dicho en el capítulo 3 sobre el modelo constructivo— “atender las necesidades de los visitantes”, aunque no de todos ellos. Como ya hemos visto, el público infantil, que expresa sus necesidades de manera distinta al público adulto, no fue atendido en ningún caso, poniendo de relieve la ausencia de adecuaciones.

Lo que podemos concluir por lo anterior, es que la planificación de actividades puso como objetivo difundir el contenido del acervo, sin reparar en la variabilidad de visitantes. Por ello, el programa de guía se destaca por su rigidez antes que por su flexibilidad, teniendo en cuenta la estandarización de la propuesta. En correlación a la propuesta metodológica de Ynuob (2017) para establecer correspondencias entre los elementos y sus funcionalidades del material significativo —en este caso el programa—y el modelo teórico —la educación transmisiva—, los aspectos identificados en el formato se identifican con lo que Tonucci (2010) se refiere como “principio de igualdad”, entendiendo que el programa propuesto “no consigue entender ni aceptar la diversidad”, por lo menos no de la manera en que la ejecución de la actividad de guiada implicaría indagar sobre las particularidades de los visitantes de manera previa.

5.2.2. El concurso “Bravos de Malvinas”

Por los datos que nos han brindado los archivos de la SH, hemos constatado que desde el museo se desarrollaron de manera intermitente programas educativos que buscaron la participación del público escolar de Sarmiento. El concurso “Bravos de Malvinas” implementado en 2021 y 2022, tiene su antecedente otro concurso propuesto en 2010. En aquel entonces se realizó una convocatoria a las escuelas primarias de la localidad para la presentación de dibujos alusivos a la Guerra de Malvinas.

No sabemos a ciencia cierta los motivos por los cuales se llevó a cabo la convocatoria en 2010, como tampoco hemos obtenido información sobre la existencia de otras anteriores. Sin embargo, entendemos que ella, como las realizadas posteriormente, son acciones tendientes a difundir el contenido del museo a la comunidad.

A diferencia del programa de guía, el concurso “Bravos de Malvinas” posee documentación que admite un análisis como el que nos habíamos propuesto para los respectivos procedimientos del indicador para el nivel focal y subnivel en lo que respecta a las variables de programas y actividades, respectivamente.

Los concursos realizados en 2021 y 2022, se llevaron a cabo en el contexto del 40° aniversario de la Guerra de Malvinas. Pero también, según comentó Gladys Quiroga —responsable de la Banda Militar del RI Mec 25 y de la SH—, la propuesta surge luego de haber participado de un curso en Sarmiento sobre “Educación en Museos” a inicios de 2021. Sin experiencia anterior sobre el campo museístico, Quiroga decide concretar el programa educativo —a partir de la adquisición de una nueva perspectiva sobre las posibilidades de acercar el SH al público—, con la misión de “abrir” el museo a las escuelas (Quiroga, Cp. 17/01/23). Es así que elabora un documento y hace público el concurso destinado a las escuelas primarias y secundarias de Sarmiento, a través de una convocatoria para la presentación de dibujo y texto escrito, respectivamente.

El documento del concurso expresa su meta de la siguiente manera:

1. PROPÓSITO.

Establecer pautas y procedimientos que regirán el desarrollo del concurso “Bravos de Malvinas” – Año 2021, organizado por la Sala Histórica “Bravo 25”, perteneciente al Regimiento de Infantería Mecanizado 25, a efectos de hacer participar a las escuelas de la ciudad de Sarmiento para contribuir y exaltar el sentimiento de reconocimiento hacia los Veteranos de Guerra, a fin de fomentar el espíritu patriótico que nos convoca y nos direcciona Rumbo a los 40 años de la Gesta de Malvinas.

2. FINALIDAD.

Visita de puertas abiertas a la Comunidad Educativa que participarán en el 1er Concurso “Bravos de Malvinas”, para que puedan vivenciar en una jornada con diferentes actividades y logren impulsarse en el desarrollo de la actividad propuesta para dicho concurso.

3. CARÁCTER.

El siguiente concurso será de carácter voluntario y tendrá como nexos la Supervisión Seccional de Educación Primaria y la Supervisión Técnica General de Educación Secundaria.

4. ALCANCE.

Regular las exigencias del 1er Concurso “Bravos de Malvinas” para:

a. Personal que tenga responsabilidad en la preparación del Concurso.

b. Personal que se desempeñe como participante.

5. OBJETIVO

Que los participantes de 5º y 6º grado del nivel primario realicen un dibujo individual en donde expresarán su visión actual de la causa Malvinas.

Que los participantes de 5º, 6º y 7º año del nivel secundario realicen una carta dedicada al Veterano de Guerra de Malvinas y un Poema a las Islas Malvinas (Concurso “Bravos de Malvinas”, 2021: 1-2).

Por el análisis del documento se concluye, por un lado, que el “Propósito” de la convocatoria está vinculada, no solo a difundir el contenido del museo, sino a que el discurso construido a partir de ese contenido se consolide en la comunidad. Este hecho, pone de manifiesto la perspectiva de la SH en relación a la propuesta de establecer una narrativa única en torno a su acervo, aunque este aspecto se corresponda con la exposición antes que con la cuestión programática. Sin embargo, los objetivos enunciados en el documento abren otra posibilidad en términos discursivos, en tanto se pretende que aquellos que participan de la convocatoria, puedan expresar “su visión actual de la causa Malvinas”. Esto implicaba la posibilidad de otras narrativas que no necesariamente debía seguir la línea de la propuesta por el museo. En este sentido, según nos relata un informante clave, el jurado convocado para la evaluación de trabajos no tuvo un criterio unificado, por lo que la selección estuvo determinada por perspectivas distintas (Mauriño, Cp. 1/2/2023).

Pero a pesar de lo señalado en relación a los aspectos discursivos del concurso y la cuestión vinculada a las narrativas de los participantes, lo que nos interesa aquí es establecer si el formato del programa adoptó un tipo flexible o rígido. Gladys Quiroga nos da algunos indicios a este respecto, dada que la decisión de hacer una convocatoria de escritura de “carta”, para los últimos años del secundario, y dibujo, para los últimos años de la escuela primaria. Estas diferencias en la propuesta del programa tienen que ver con que los alumnos de 5to y 6to de nivel secundarios —según Quiroga— “tienen otra forma de redacción, que ya tienen otra formación para poder expresarse”. En cambio, los estudiantes de educación primaria, “no tienen las herramientas para escribir las cartas”, por eso “no lo creí conveniente” (Quiroga, Cp. 19/1/2023). Más allá de que pudiera ser objetable la decisión y la evaluación que Quiroga hizo de los convocados a participar del concurso —por lo menos en términos de habilidades cognitivas asociadas a los sujetos—, no puede negarse que hubo una clara intención de hacer propuestas distintas en función de las diferencias entre los “públicos”. Desde la perspectiva de nuestra evaluación sobre el tipo de formato de programas, no cabe dudas de que, pertinente o no, se observan adecuaciones basadas en un conocimiento previo de los sujetos. Por lo menos desde el punto de vista de los grupos etarios, el programa del concurso “Bravos de Malvinas” tuvo

en cuenta la variabilidad de los sujetos, a diferencia de la propuesta del programa de guiada.

Si consideramos estos aspectos antes mencionados, podemos establecer la correspondencia entre el programa y el modelo a que responde, comprendiendo el “sentido secundario” (Ricouer, 2003) que buscamos aquí de esto que pretendemos interpretar. Así, el programa diseñado en formato de “concurso” se apoya en los principios de “diversidad” y de “apertura”, dentro del modelo constructivo de Tonucci (2010). En primer lugar, porque darles lugar a los participantes del concurso a expresar “su visión actual” del conflicto bélico, implicó reconocer —por lo menos de forma intuitiva— que “los niños saben y saben cosas distintas y de formas distintas” (Tonucci, 2010: 46), lo que da lugar a la necesidad de adecuar la propuesta, a la vez que otorga un espacio para la emergencia de una gran variabilidad de narrativas. En segundo lugar, este hecho permite entender que la aceptación de perspectivas diversas se asocia a la aceptación de que los niños lleven al concurso “los signos de su experiencia” (Tonucci, 2010: 48) y sean valorados sus producciones por ello.

Con todo, podemos arribar a la conclusión de que no hay una perspectiva unificada acerca de la necesidad de considerar las diferencias entre los públicos que participan de los programas, cuestión que se explica a partir de los señalado en el capítulo 1 sobre la cuestión sobre directrices. Por un lado, el programa de guía adopta una postura estandarizada, haciendo que su formato muestre señales claras de rigidez. Por el contrario, el programa educativo del concurso “Bravos de Malvinas”, adhiere un formato flexible, ajustando la propuesta a las diferencias entre los participantes de la convocatoria. Es por ello que, mientras el primero muestra signos del modelo transmisivo, el segundo se inclina hacia el modelo constructivo.

6. Museo Regional Desiderio Torres

El MRDT por sí sólo podría considerarse un caso de estudio. Esto se debe a la aparente convivencia de dos perspectivas antagónicas desde el punto de vista museístico. Como anticipáramos en el capítulo 1, la puesta en escena —en un mismo espacio— de la exposición “Entramando Identidades” y la muestra permanente de sala “Colonos”, pone de manifiesto la ausencia en la unicidad de criterios, no sólo comunicativos, sino epistemológicos. Teniendo en cuenta esto, se decidió el abordaje de las exposiciones por separado, para permitirnos hacer un análisis comparativo de sus diseños en relación al modelo educativo al que responden, considerando los DME y su funcionalidad. Como en los casos anteriores, las salas y sus exposiciones serán analizadas a partir de los datos recogidos en campo gracias a la observación *in situ*.

Asimismo, la ausencia de documentación sobre el diseño y planificación de programas y actividades, respectivamente, impide seguir los procedimientos del indicador en las respectivas matrices. Es por ello que se buscaron datos que sirvieran de indicadores, para establecer los valores de las variables puestas en juego, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a dos de las guías del museo en febrero de 2023. Como instrumento, la entrevista se volvió necesaria para identificar perspectivas en relación a los objetivos de las actividades propuestas en los programas —aunque en este caso veremos que el único programa desarrollado en el museo es la autoguiada—. Así, se realizaron 8 observaciones a situaciones de guiada en este mismo período, 2 realizadas con anterioridad en septiembre de 2021, en las que participaron dos de los tres guías de sala. De estas observaciones, fueron registradas sólo 4 de ellas.

Con todo, creemos que, a pesar de las diferencias que resultan evidentes en la museografía entre una y otra exposición, el hecho de que el formato sea autoguiado en ambas exposiciones, deja en claro la persistencia de un modelo clásico de museo que no puede o no sabe cómo generar propuestas programáticas más adecuadas.

6.1. La sala “Colonos” y la exposición como organización taxonómica

Si bien este espacio ha sufrido una serie de modificaciones a lo largo del tiempo, en relación a la disposición de los objetos que lo constituyen como exposición, el modelo comunicacional al que responde no ha cambiado, en el sentido de que la museografía propuesta respondió siempre al mismo diseño.

La exposición se despliega en un espacio irregular de 70 m² aproximadamente. El uso de su superficie total está limitado por la conexión que tiene este espacio con otros, como la oficina de empleados, la cocina y los baños públicos. Esto implica que una parte de la sala no tenga una utilidad museográfica y se encuentre destinada sólo para la circulación de visitantes y personal del museo.

La mayoría de los objetos y unidades expositivas están ubicados contra las paredes, salvo por un carruaje de tracción a sangre de 2 m² de superficie, que se ha colocado en el centro de la sala. Así, el recorrido sólo puede realizarse rodeando este objeto que, en relación a la superficie total del espacio, resulta de tamaño considerable. Además, en la sala se utilizaron vitrinas y muebles tipo “modular” para exponer los objetos de pequeñas dimensiones, mientras que el resto se ubica sobre bases de escasa altura.

Presentamos el plano a continuación, identificando con números las unidades expositivas:

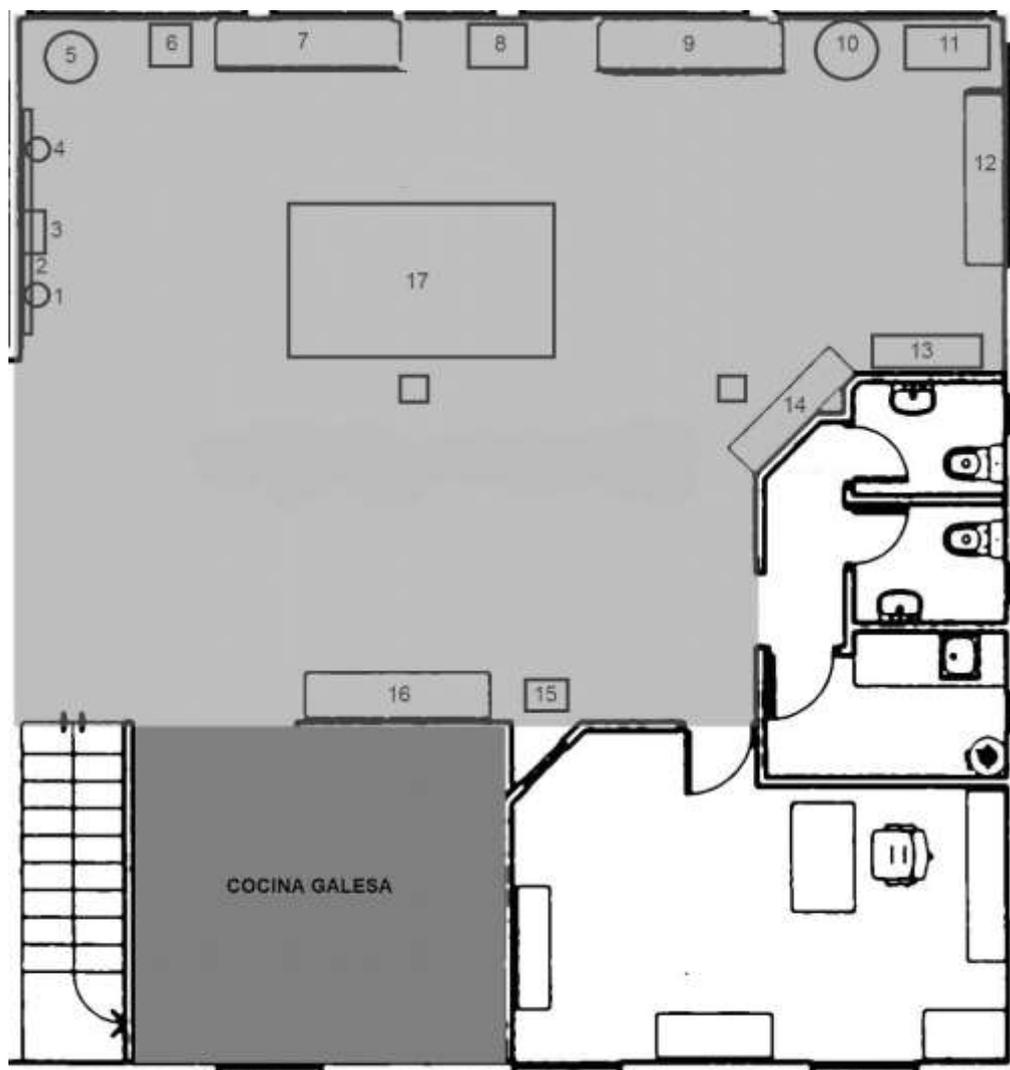


Ilustración 44: Plano de la sala "Colonos" y "Cocina galesa".

Si observamos la ilustración 44, notaremos que hay un espacio que no hemos mencionado. Se trata de la “Cocina galesa” (gris oscuro), una especie de “anexo” de la sala “Colonos” (gris claro), pero que no es de acceso físico al público. En su interior se exponen diferentes objetos pertenecientes a las familias galesas de Sarmiento, dispuestos para representar una “cocina antigua”. A pesar de que el espacio está musealizado, no haremos un análisis de esta parte de la exposición por dos motivos; en primer lugar, el hecho de que el público no pueda acceder físicamente, permite inferir que la única actitud a la que interpela ese espacio es a la observación, por lo que no tendría sentido señalar algo más; en segundo lugar, su análisis no nos dirá otra cosa que lo que nos pueda indicar el resto de la sala “Colonos”, dado que sus objetos se disponen en el marco de un mismo diseño.

La sala está integrada en su totalidad por objetos donados por las diferentes familias de Sarmiento, principalmente las de origen europeo. Se trata de mobiliario de uso personal y doméstico que muchos inmigrantes trajeron de Europa cuando se instalaron en lo que, a fines del siglo XIX, se denominaba “Colonia Pastoril Sarmiento”. Así, pues, el acento de la exposición está puesto en la representación histórica de muchas de las actuales familias de la ciudad, que le dieron origen y sentaron las bases de su perfil agrario.

Sin embargo, hay un objeto en particular sobre el que se pone mayor énfasis en la sala y que, a diferencia del resto de los objetos, es de manufacturación local: la bandera argentina ubicada en la pared sur del espacio expositivo. Esta parte del acervo es considerado por el museo como su objeto de mayor valor cultural e histórico. Se trata, según el relato, de una bandera argentina confeccionada por costureras galesas, con un sol teñido con raíz de calafate⁵⁵ por mujeres mapuches. En este sentido, en el objeto reside la idea de “integración cultural” que se intenta predicar discursivamente desde la perspectiva del museo.

Con respecto al diseño, la exposición adopta un carácter taxonómico a la manera del modelo de “museo almacén”. Se trata de un tipo de exposición que

[...] coincide con la visión enciclopedista y empirista del conocimiento, que orienta las paredes de pájaros disecados en los museos de ciencias naturales, las vitrinas exhaustivamente repletas de puntas de flechas en los museos de arqueología o la sala con diez mil jarrones de más de un museo de artes decorativas (Asensio y Pol, 2002: 141).

Más allá del tono crítico que utilizan los autores para referirse a este tipo de exposiciones, lo cierto es que la vinculación de este modelo de diseño expositivo con la

⁵⁵ Planta *Berberis microphylla* (sin. *Berberis buxifolia*, sin. *Berberis heterophylla*) es un arbusto espinoso perenne endémico de la Patagonia argentina y chilena, y zonas colindantes del sur de Chile. Es una especie botánica de arbusto perenne, de la familia de las *Berberidaceae* y tiene uso como planta ornamental (Wikipedia).

concepción “enciclopedista y empirista del conocimiento”, nos dice ya algo sobre la forma en que puede interpretarse la enseñanza y el aprendizaje. En nuestro caso, la sala “Colonos” la podríamos caracterizar como un espacio lleno de objetos antiguos, agrupados por clase o tipo en una superficie reducida.

Ahora bien, en relación a lo que nos interesa sobre el uso de DME —siguiendo la relación entre las matrices de subnivel y nivel focal—, como elementos constitutivos que permiten establecer el modelo de diseño al que responde la exposición de las colecciones que presentamos aquí, lo que hemos observado en la presencia única de rótulos. En ellos se identifican los objetos y, en algunos casos, se indica su origen nacional, donante y época a la que pertenece.

Veamos como ejemplo la unidad expositiva 7 y su contenido:



Ilustración 45: Fotografía de la unidad expositiva 7. Vitrina con objetos de uso personal.



Ilustración 46: Detalle de unidad expositiva 7.



Ilustración 47: Detalle de unidad expositiva 7.

Como resultado del análisis de contenido (Bardín, 2002) que nos hemos propuesto para las materialidades discursivas, podemos concluir que los pocos elementos enunciativos que contienen estos rótulos son datos que acreditan lo que los objetos son y, a veces, se presentan con la finalidad de delimitar un conjunto de objetos agrupados. El resto de los DME identificados en la sala —dentro y fuera de vitrinas—, posee el mismo tipo de materialidades discursivas y contenido; leyendas breves con una tipología de letra de pequeño formato, que se dispone a manera de dato identificatorio de los objetos.

Por otro lado, se detectaron piezas carentes de identificación alguna, dejando al visitante sin elementos para comprender el contenido al que éstas se refieren —lo que comunicacionalmente denota graves problemas—. Este hecho refuerza el perfil que adopta la exposición, dado que la contemplación resulta ser la única acción que el visitante puede concretar debido a la ausencia de mediadores.

Sin embargo, desde el punto de vista de la comprensión de la clave expositiva, el diseño posee coherencia; todos los objetos expuestos son parte de un relato —a veces sólo visual— que gira en torno al origen inmigratorio de Sarmiento. Prueba de ello, son los contenidos de la unidad expositiva 7, que resguarda una serie de objetos que pertenecieron a la farmacia del vecino “Remigio Armas”; o la unidad 9 (ver plano en ilustración 44), que presenta objetos vinculados al campo de la óptica como cámaras fotográficas y lentes, donados por la familia Purzel; o la unidad 12 (ver plano en ilustración 44), en la que se destacan unos documentos en formato papel que identifican a muchos “viejos vecinos” de la comunidad.

Con todo, los rótulos apuntan, en mayor o menor medida, a brindarle conocimiento a los visitantes sobre las familias que fundaron la localidad de Sarmiento. Por lo dicho, el discurso al que responde la sala “Colonos” toma un formato histórico, pero desde una perspectiva de un relato que expresa la versión oficial acerca de la historia de Sarmiento.

6.2. “Entramando identidades” y el diseño para la interpretación

Esta exposición, a diferencia de las otras que hemos analizado y analizaremos en los capítulos subsiguientes, se encuentra fuertemente marcada por una perspectiva netamente museológica y por una inclinación hacia ciertos principios de accesibilidad. En primer lugar, cuenta con un guion curatorial y un guion museográfico, lo que nos habla de una planificación en términos museísticos muy distinta a las identificadas en el resto de los museos de Sarmiento. Por ello, veremos más adelante el claro divorcio que existe entre el modelo expositivo adoptado y el formato de programa que se le incorporó posteriormente, a pesar de que la exposición fue diseñada con un programa con distinto formato.

Otro de los aspectos distintivos es el tipo de accesibilidad que se propuso desde la museografía. En este sentido, “Entramando identidades” recurrió a la escritura *Braille* en una parte de las materialidades discursivas que contienen los DME, así como también hizo uso de dispositivos manipulables para la identificación del espacio y de algunos objetos en la sala, a través la distribución estratégica de objetos con relieves y texturas.

Finalmente, la propuesta por su complejidad requirió de una planificación multidisciplinar que incluyó a miembros de la comunidad mapuche, especialistas en lana y textiles y docentes no videntes. De esta manera, no fue un especialista el encargado de organizar la exposición, sino que se contó con un equipo que participó en su concreción.

Los objetos y los dispositivos de la exposición se despliegan en un área de 88 m², dentro de la sala “Pueblos originarios”, ubicada en el ala sur del edificio. El espacio posee dos grandes vitrinas de 2 metros de alto, que cubren casi la totalidad de las paredes este y oeste de la sala, lo que permitió aprovechar la organización de las unidades expositivas. En torno a ellas, se disponen una serie de dispositivos accesibles a la manipulación de los visitantes.

Los colores en el plano de la ilustración 48 delimitan las unidades expositivas, mientras que los números identifican los DME que están dispuestos fuera de las vitrinas. Salvo por el dispositivo 1 —un plano en relieve de la sala para que las personas no videntes puedan estimar el espacio y la ubicación de los objetos—, el resto de la numeración no se corresponde con un orden de recorrido estimado. Por el contrario, la propuesta museográfica reconoce que el trayecto puede iniciar en cualquier punto de la sala, sin que esto implique una ruptura en la lectura del guion. Así, pues, la numeración solo se utilizará en esta ocasión para la ubicar los DME en el desarrollo de nuestra descripción y posterior análisis.

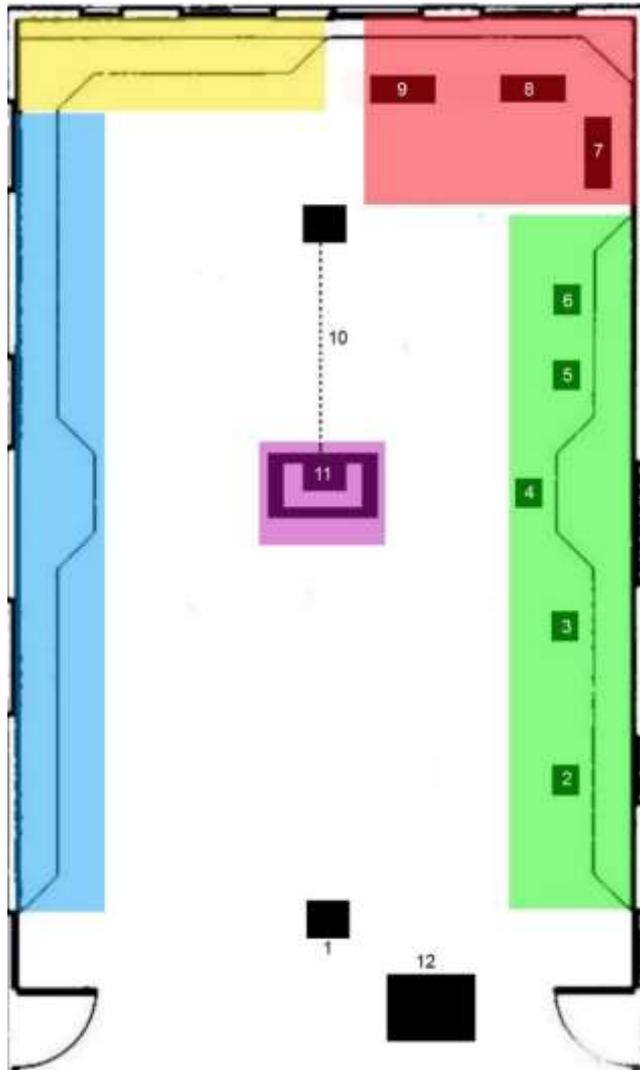


Ilustración 48: Plano de sala "Pueblos originarios", exposición "Entramando identidades".

Como señalamos, las unidades expositivas no siguen una relación de orden jerárquico ni temporal que condicione el desplazamiento del visitante en la sala. Esto se debe a que, a medida que el público avanza en la lectura de las diferentes unidades, los temas se van vinculando hasta darle sentido a la clave expositiva: el universo cultural mapuche a través de los textiles. Pero avancemos sobre el contenido de cada unidad expositiva y los recursos que utilizó para lograr la comunicación con los visitantes. Para ello, se desarrollarán una serie de breves subcapítulos que buscarán describir el contenido de las unidades y su clave expositiva dentro de la temática general de la sala. Esta organización en subcapítulos, no solo tiene que ver con el hecho de que cada unidad aborda aspectos distintos dentro del criterio general de la exposición, sino que además la exposición recurre a dispositivos que interpelan a los visitantes a diferentes acciones.

Asimismo, en la medida que en que se identifiquen materialidades discursivas, recurriremos al análisis de su contenido para establecer el tipo de enunciado que se presenta en ellas y el sentido que contiene en relación a la funcionalidad comunicativa de

la que da cuenta cada DME. Para ello, recurriremos a la propuesta de Bardín (2002) con el fin de comprender este “sentido de la comunicación” que guardan los enunciados, además de la “otra significación” que permitirá interpretar la exposición.

6.2.1. Sobre el origen y manufacturación de los textiles mapuche/tehuelches: el juego de preguntas y respuestas

La unidad expositiva “verde” corresponde a la vitrina ubicada en el lateral oeste de la sala. Dentro de ella se exponen un total de seis textiles; dos de pequeño tamaño — que conforman una especie de sub unidad— y cuatro “mantas” sostenidas por hilos desde el techo de la vitrina e iluminados con luz dicróica focalizada. Se complementan estos objetos con una serie de bases de escasa estatura, sobre las que se dispusieron dos frascos con tinturas naturales —elaboradas con plantas locales cuyas imágenes se colocaron en el frente de esas mismas bases—. Se suma al conjunto un mortero manufacturado en piedra, que se utiliza para moler plantas y raíces para uso textil, y un huso para el hilado de lana. Con un claro sentido conceptual, pero también estético, se colocó un hilo de lana recorriendo todo el piso de la vitrina, indicando con ello una especie de “unidad de sentido” o “recorrido temático”. Pero, además, sobre el piso de la vitrina y las paredes, identificamos una serie de materialidades discursivas, que acompañan los rótulos que aparecen asociados a los objetos de toda la sala.

Ubicadas entre los textiles expuestos en la vitrina, se pueden leer una serie de cinco preguntas impresas en cartulina blanca, en letra “*Segoe UI Semibold*”, tamaño 28, pegadas sobre la pared. Las preguntas son las siguientes, enumeradas según aparecen en la vitrina de derecha a izquierda:

1. “¿En la Patagonia sólo existen los textiles mapuches?”
2. “¿Los textiles mapuches se confeccionan principalmente con lana de guanaco?”
3. “¿Las formas y diseños de los textiles mapuches son originarios de la Patagonia?”
4. “¿Las mantas son sólo indumentaria de vestir?”
5. “¿De dónde se obtienen los colores para teñir la lana?”

Se trata de materialidades discursivas cuyos enunciados son interrogativos, lo que indicaría que se pretende interpelar al visitante a generar una respuesta. Pero como las preguntas apuntan a ciertos aspectos muy precisos sobre de la textilería, la mayoría de los visitantes tendría dificultades para responderlas. Sin embargo, estos interrogantes no son las únicas materialidades discursivas ubicadas allí. En el sector derecho de la vitrina encontramos dos frases, impresas en diferentes formatos de letra, que dicen lo siguiente: La primera enuncia “Lo que la pregunta abrió”, mientras que inmediatamente debajo se lee, abriendo un paréntesis, “Busca detrás de las puertas sólo si eres curioso”. Aquí aparece otro tipo de interpelación, dado que el enunciado ya es de carácter imperativo,

aunque su interpelación esté condicionada a la actitud que la exposición espera del visitante: que sea curioso.



Ilustración 49: Fotografía de la unidad expositiva "verde", Interior derecho de la vitrina.

Nótese que, en la segunda frase o enunciado, luego de la palabra “busca”, hay un espacio vacío. El visitante encontrará, luego de observar, que en el extremo opuesto de la vitrina hay una palabra impresa que dice “respuestas”. Más allá de que hay una intención lúdica en el hecho de buscar —tanto respuestas a la pregunta como la palabra que falta en la frase—, el enunciado interpela al visitante a que conecte de manera intuitiva las preguntas con los dispositivos colocados fuera de la vitrina. Se trata de cinco bases de madera adheridas al suelo, que contiene “puertas” con diferentes formas. Colocadas estratégicamente frente a cada textil expuesto en la unidad expositiva, se puede ver en ellas una etiqueta unida por un hilo de lana que dice “Abre Me”. Este nuevo enunciado de carácter imperativo pretende que el visitante realice una simple acción mecánica. Así, pues, las materialidades discursivas hasta aquí han pretendido interpelar al visitante a que responda las preguntas, lo provoca recurriendo a su curiosidad y lo incita a manipular los dispositivos que están a su alcance. Con ello, los enunciados funcionan como una unidad coherente que busca lograr que el visitante finalmente “abra las puertas” que lo llevan a responder las preguntas formuladas por la exposición. Así, al abrir los dispositivos de “las puertas”, encontramos diferentes textos informativos en castellano, mapudungun y *Braille*, que se asocian a los objetos expuestos y a las preguntas planteadas de antemano. Es decir que, por cada pregunta ubicada en la vitrina, hay un texto vinculado a ella en cada DME esperando ser descubierto.

Enunciaremos aquí los textos —entendidos como materialidades discursivas— que aparecen en los DME de “las puertas”, respetando la numeración propuesta en el plano de la ilustración 48.

DME 2: “Si bien los mapuches ‘lograron marcar un estilo cultural’, han recibido influencia de la cultura de Tiahuanaco y, posteriormente, de la cultura Inca (Wilson, 1992: 6)”

DME 3: “Con la llegada de los españoles al continente americano se introdujo la oveja "reemplazando completamente a la antigua lana de *chilihueque* (*Llama guanacoe* o guanaco)" (Wilson, 1992: 7)”

DME 4: “Para obtener los colores utilizaban cortezas, ramas, hojas, flores y raíces, así como algas, diversas tierras y hollín. Estos varían de región a región, de acuerdo con la flora y los componentes minerales de los suelos (Mastandrea, 2007: 21)”

DME 5: “La iconografía en los textiles sintetiza la cosmovisión mapuche. Pero, además, constituían una ‘piel social’. En este sentido, la manta podía representar el poder y al prestigio de su dueño y portador (Alvarado, 1998)”

DME 6: “Desde tiempos prehistóricos, los *aónik’enk* se especializaron en el trabajo de pieles y cueros. Asimismo, desarrollaron otras prácticas entre las cuales se encuentra la textilería (Méndez, 2004)”

Ahora bien, se podría pensar que la museografía adopta este recurso lúdico para brindar información, con lo cual esa sería la función de los DME para esta unidad. Así, los enunciados de tipo declarativo contenidos en las puertas no darían lugar la variabilidad de narrativas. Es decir que, si seguimos la relación dentro de la matriz subunitaria de los DME entre este indicador y los valores que puede asumir la “funcionalidad comunicativa”, por el tipo de enunciados la narrativa que se propone sería única y, por sus características, los DME que los contienen respondería a una funcionalidad informativa. Sin embargo, llama la atención el hecho de que, salvo la pregunta número 3, el resto de ellas sean dicotómicas, por lo que la información que contienen los DME de “las puertas” no responderían a estos interrogantes, por lo menos de manera directa. Por ello, se infiere que debería ser el visitante el que deba responder por un “sí” o por un “no” a las preguntas planteadas, a partir de los datos proporcionados por los mediadores, descartando así la idea de narrativa única. El otro rasgo que resulta relevante en esta estrategia —a la que a esta altura podríamos reconocer como “lúdica” (Pastor Homs, 2011)—, es el hecho de que la ubicación de las preguntas dentro de la vitrina y la ubicación de la información en los DME, no se corresponden; es decir, que el visitante frente a la pregunta, que se encuentra alineada a un dispositivo de “puerta”, no encontrará la información que le permita responderla, sino que deberá relacionar cada pregunta con alguno de los datos contenidos en otro dispositivo. Así pues, considerando la enumeración que hemos hecho en el plano inicial y la numeración propuesta para las preguntas, podríamos decir —a manera de ejemplo— que la información contenida en el DME 4 no se corresponde con la tercera pregunta ubicada en la vitrina.



Ilustración 50: Fotografía de la unidad expositiva "verde"

Con todo, ya no puede afirmarse que los DME en la unidad expositiva que describimos aquí, respondan únicamente a una funcionalidad informativa. Sino que, en términos museográficos, se recurre a la información como insumo para el desarrollo de la interpretación. Pongamos un ejemplo.

Imaginemos que un grupo de visitantes, una vez identificadas las preguntas y la información contenida en los DME de “las puertas”, empieza a establecer relaciones entre ellas. En ese proceso, descubren que la pregunta 3 —“¿Las formas y diseños de los textiles mapuches son originarios de la Patagonia?”— se corresponde con la información contenida en el DME 2 —“Si bien los mapuches ‘lograron marcar un estilo cultural’, han recibido influencia de la cultura de Tiahuanaco y, posteriormente, de la cultura Inca. (Wilson, 1992: 6)”—. Ahora bien, le quedaría establecer al grupo cuál es la respuesta por la que se inclinará frente a una pregunta dicotómica; por un “sí” o por un “no”. Si bien, a primera vista podría resultar fácil dar una respuesta, podría no serlo; un visitante sugeriría que, efectivamente, por lograr un “estilo cultural”, los textiles mapuches son originarios de la Patagonia; otro podría oponerse y señalar que no hay originalidad, si recibieron influencias de otras culturas. Es definitiva, todo dependerá del grupo de visitantes y de qué tanto problematicen la información y la pregunta. Pero, más allá de lo que hagan los públicos, la propuesta de los DME, la forma en que se plantea la pregunta y el dato que permite construir una respuesta, pretenden algo más que brindar información; ellos problematizan la cuestión para dar lugar a posibles narrativas y, en tanto indicador, constituyen DME cuya funcionalidad comunicativa se identifica con la interpretación.

6.2.2. Las fibras en los textiles: el uso de los sentidos para la aproximación al patrimonio

La unidad expositiva “roja” se denomina “Huéleme, tócame, mírame”. El guion museográfico la organiza de la siguiente manera:

Se ubicarán en el área SURESTE de la sala tres soportes de metal con una caja de madera cada uno. Las cajas estarán divididas en tres compartimientos iguales. Cada módulo [caja con soporte] contendrá cuero con lana de oveja, lana de guanaco y pelo de chivo, materiales con los que fueron confeccionados la mayoría de los textiles que se expondrán. El cuero debe ser fijado al fondo de cada compartimiento de cada caja. Cada módulo debe llevar un rótulo con su nombre. La caja del módulo “Huele Me” estará tapada con mosquitero para poder oler las fibras sin verlas o tocarlas. La caja del módulo “Mira Me” estará cubierta con vidrio y con una lupa fijada con cadena. Tendrá, además, una luz led en el interior de cada compartimiento para poder ver las fibras sin tocarlas u olerlas. Finalmente, el módulo “Toca Me” tendrá en la parte superior de cada compartimiento tela elástica para meter la mano y poder tocar la fibra sin olerlas o verlas. En la pared, sobre los módulos, debe montarse un cartel con la siguiente pregunta: ¿A qué animal pertenezco? Hacia la derecha de los módulos deberá ubicarse una serie de láminas informativas con las imágenes de una oveja, un chivo y un guanaco. Debajo de cada imagen se describirá la lana de oveja, la lana de guanaco y el pelo de chivo teniendo en cuenta los resultados a los que podría arribar el visitante en función de la evaluación organoléptica que hizo. El visitante deberá vincular la información y la imagen del animal con la fibra que tocó, vio y olió (Guion museográfico. Entramando Identidades, 2021).

Si bien la unidad expositiva no se concentra exclusivamente en los textiles, aborda su aspecto “matérico”, en el sentido que se ocupa del insumo principal para su elaboración: la fibra de origen animal.

En este caso, los DME apelan a los sentidos del olfato, tacto y vista, para acceder cognitivamente al objeto expuesto. Lo interesante de la propuesta es que el orden en que se ubican los diferentes tipos de fibra en los compartimientos, es distinto en cada módulo. Así, el visitante tocará, olerá y verá, en el primer compartimiento de cada módulo, fibras de animales distintos. Por ello, deberá asociar un olor, con una textura, con un aspecto entre sí y, a la vez, con un animal: cabra, oveja o guanaco. Las láminas ubicadas en la pared, con imágenes de estos animales y algunas pistas sobre las características de sus fibras, colaboran con el público para hipotetizar. Desde luego, existe una respuesta concreta, pero el visitante no la sabe. Esta situación provoca la necesidad de adivinar, de conjeturar y de intentar respuestas posibles, apelando a la experiencia sensible, pero también a la experiencia previa.



Ilustración 51: Fotografías de la unidad expositiva "roja".

Los paneles o láminas informativas se presentan esta vez en forma de “cuadros sinópticos”. No queda claro si este recurso buscaba sintetizar la información, destacando los conceptos e ideas más importantes, o pretendía que el mismo visitante conecte las ideas para construir —a su manera— una narrativa. Como sea, estos dispositivos, vinculados a los DME de los módulos, sirven de insumo para la construcción de relaciones por parte del visitante. Pero, además, sobre los módulos se ubicaron textos en *Braille* que proporcionan mayor información al visitante, aunque sólo resulta accesibles para personas no videntes. En este sentido, si bien la lupa es un recurso inútil para personas no videntes, la limitación en la accesibilidad del módulo se salva con la información descriptiva de las fibras que contiene el texto.

Sin embargo, no hay una premisa o un elemento indicador sobre el tipo de relación que debe hacer el visitante entre los módulos y las láminas informativas. Si bien el público puede intuir de qué se trata la unidad y qué se lo interpela a hacer —dado que cada módulo posee una etiqueta que dice “Huele Me”, “Toca Me” y “Mira Me”—, la ausencia de un “disparador” que deje en claro el objetivo de la propuesta puede desconcertar al visitante. Aquí es donde la participación del guía funciona como “orientador” del visitante, cuya función es la de asistir a los públicos a medida que así lo requieran.

Finalmente, esta unidad expositiva se complementa con el módulo 10. Colgadas entre dos columnas, el visitante puede tocar con su cabeza, rostro o manos, diferentes tipos de lanas. Los hilos varían en colores, espesores, largos e hilado. Nuevamente vuelve a presentarse el uso de los sentidos, aunque la percepción no sea la misma para todos; mientras que para la mayoría de los visitantes el módulo juega un papel estético sensorial, para el visitante no vidente se traduce en una sorpresa y un insumo más para la comprensión del contenido de la exposición.

6.2.3. La historia del taller de tejeduría y el mito del telar: el modelo de “escaparate” como recurso expositivo

Esta es quizás la unidad expositiva que contiene menos cantidad de DME, además de poseer menos objetos que el resto. La unidad “amarilla” alberga dos objetos originales: una rueca, que perteneció a lo que fuera el taller de tejeduría que funcionó hasta principios de 1990, y un telar con un textil inconcluso, perteneciente a la última profesora de tejeduría del taller, fallecida en esos años.

La clave se concentra en el taller de tejeduría fundado por Caroli Williams hacia los años 1970. Por ello, se expusieron los elementos más representativos de ese taller con el objetivo, no solo de destacar la importancia de la tejeduría mapuche y su vigencia, sino para referenciar un momento en que el museo funcionó como centro cultural.

En cuanto a las materialidades discursivas en los DME, que se presentan como rótulos identificatorios, utilizan el *mapudungun*.⁵⁶ En el piso del escaparate, al lado de la rueca, se ubica un plano constructivo que permite identificar sus partes y funcionamiento. Sobre la pared sur, a la derecha del telar, se observa un texto que relata el origen mítico del hilado.



Ilustración 52: Fotografía de la unidad expositiva "amarilla".

Por el tipo de materialidad discursiva, los enunciados se pueden identificar como declarativos. En este sentido, esta parte de la exposición cumple una clara función

⁵⁶ Lengua del pueblo mapuche sin escritura. Los textos en esta lengua son el resultado de su castellanización fonética

informativa y, por tanto, se presenta una única narrativa posible. Pero como hemos visto hasta aquí, las materialidades discursivas con enunciados de estas características han servido hasta ahora de insumos para la propuesta de otros enunciados que dan lugar a las narrativas de los visitantes. Así, a pesar de que pareciera que aquí sólo hay información, esos datos —o por lo menos una parte de ellos— se conectan con la unidad expositiva “azul” que, como veremos a continuación, interpela a otras acciones comunicativas distintas a la de la mera acumulación informativa.

6.2.4. La iconografía mapuche en los textiles: la narración a partir de la interpretación

La unidad expositiva “azul” es la de mayor dimensión en la sala. En ella se presentan una serie de doce textiles de diferentes tamaños y para distintos usos. Pero esto no es lo que la unidad expositiva quiere mostrar, sino que intenta dar a conocer el universo simbólico de los textiles. A través de los colores y su representación, como de los diseños iconográficos, los tejidos comunican todo universo simbólico asociado a la cosmovisión de los pueblos a los que pertenecen. Para transmitir esta idea a los públicos, se montó en uno de esos textiles —ubicado en la parte central de la vitrina— con una serie de elementos decodificadores que cumplían la función de mediación. Así, el visitante podía “leer” el textil interpretando su iconografía y el significado de los colores en su diseño. A este respecto, el guion museográfico dice lo siguiente:

Sobre uno de los textiles mapuches se ubicarán flechas direccionadas hacia las diferentes partes del textil, con el objetivo de identificar y describir patrones de composición, iconografía y colores. Esto permitirá hacer una “lectura” de los elementos simbólicos del tejido. Las láminas y pizarras informativas sobre iconografía y color, ubicadas en las paredes de la vitrina, serán orientativas. Ellas facilitarán al público la “traducción” de los textiles. Cada uno de los tejidos restantes tendrán un cartel con la palabra que indique “Interpreta Me”. Se espera con ello que los visitantes sean interpelados a “leer” cada textil a partir del ejemplo del análisis del tejido mapuche y de la información contenida en las láminas (Guion museográfico. Entramando identidades, 2021).

Para proponer al visitante este trabajo intelectual, el diseño museográfico presenta los siguientes enunciados en el piso de la parte central de la vitrina: “Relatos que teje *Llalín Kushé*” y “¿De qué hablan los tejidos?”. Aquí los enunciados hacen dos cosas: mientras uno declara, el otro interroga. Pero ¿quién es *Llalín Kushé*?; se trata de un personaje mítico que se presenta en el relato de la unidad expositiva “amarilla”. Con este recurso, la museografía asocia ambas unidades dándole sentido a la totalidad de objetos contenidos en la vitrina. Pero, además, la relación está dada entre ambas unidades porque a lo largo de la vitrina, no sólo se exponen un telar y una rueca (amarilla), sino un huso, discos de piedra, agujas de hueso, y otras herramientas vinculadas entre sí (azul).

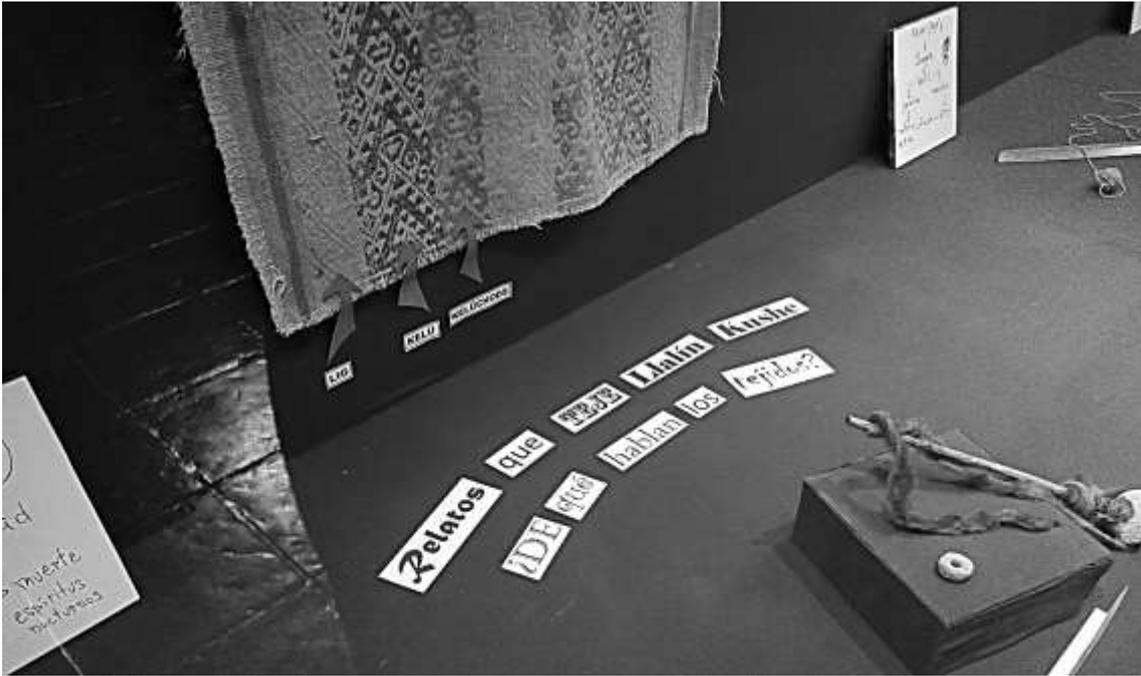


Ilustración 53: Detalle de unidad expositiva "azul".



Ilustración 54: Detalle de unidad expositiva "azul".

Así, la idea del “relato” asociada a los textiles, anticipa al visitante sobre el contenido y el sentido que poseen los objetos expuestos. Por otro lado, la participación de un personaje mítico en la construcción de estos relatos, le da un sentido simbólico al diseño textil, entendiendo que existe un universo de significados con cierto halo sagrado que lo destaca.

Pero señalamos que el enunciado en cuestión propone, además, un interrogante. Con él, la museografía interpela a la búsqueda de respuestas, ya no para interactuar con un módulo informativo como en la unidad “verde”, sino para generar un relato, una lectura propia de aquello que ve. Para colaborar con esta tarea, en la vitrina se disponen una serie de fichas que identifican la iconografía y revelan su significado, acompañadas por láminas con los nombres de los colores en *mapudungun* y textos que describen su aspecto simbólico en la cultura mapuche.

Las láminas, en forma de pequeñas pizarras, recurrieron a la misma estrategia para brindar información que los DME de la unidad “roja”. La síntesis que se elaboró a través de “cuadros sinópticos” apela a que los públicos focalicen su atención en palabras clave que le permitirán decodificar la simbología textil.

El diseño expositivo, además, recurre a un fragmento de un texto de Juan Benigar (1978), titulado “El mundo en un esquema”. El texto busca explicar al visitante los fundamentos de la iconografía mapuche y su sentido mítico religioso. Este dato pretende que los públicos reconozcan que el diseño textil “no es arte, sino que tiene un sentido sagrado” para su gente (Dionisia Maliqueo, Cp. 10/02/2021).



Ilustración 55: Detalle de unidad expositiva "azul". Tallas identificatorias de iconografía para no videntes.

Para ampliar las posibilidades comunicativas, algunos de los textos — principalmente las fichas con iconografía— están escritas en *mapudungun*, castellano e inglés. Sin embargo, la mayor parte de las materialidades discursivas se encuentra escrita en *Braille*. Estos DME están diseñados sobre planchas de acetato de no más de 15 por 20 cm, adheridas sobre el vidrio de las vitrinas a una altura de 1,60 metros, lo que facilita su identificación por parte del público no vidente. Asimismo, para permitir el reconocimiento de la iconografía textil, se utilizaron pequeñas tablas de fibrofácil talladas con los símbolos de algunos tejidos. Éstas se ubicaron sobre la parte superior de las vitrinas, en línea con los textiles que representaban. Para tomar contacto con estos

dispositivos, los visitantes eran acompañados por los guías, en caso de que no tuvieran acompañantes propios, buscando generar una mayor accesibilidad a todas las unidades expositivas.

Finalmente, a partir de las conclusiones que podemos realizar en relación al análisis de contenido, no solo de los enunciados, sino de la relación de las materialidades discursivas que los contienen y los elementos museográficos dispuestos en la unidad expositiva, es posible afirmar que con la propuesta se esperaba que el visitante pudiera decodificar el todo o una parte de los elementos simbólicos de los diseños contenidos en los textiles. Esto implicaba reconocer un símbolo, identificar el sentido del uso de un color y, de ser posible, reconstruir el “relato” contenido en el textil.

6.2.5. Práctica en el telar: manipulación y creación colectiva

En el centro de la sala, apoyado sobre una de sus columnas, observamos una pequeña silla frente a un telar, con un textil en pleno proceso de elaboración. La unidad expositiva “violeta”, en apariencia, no es otra cosa que un dispositivo para atraer al visitante para que mire y haga.

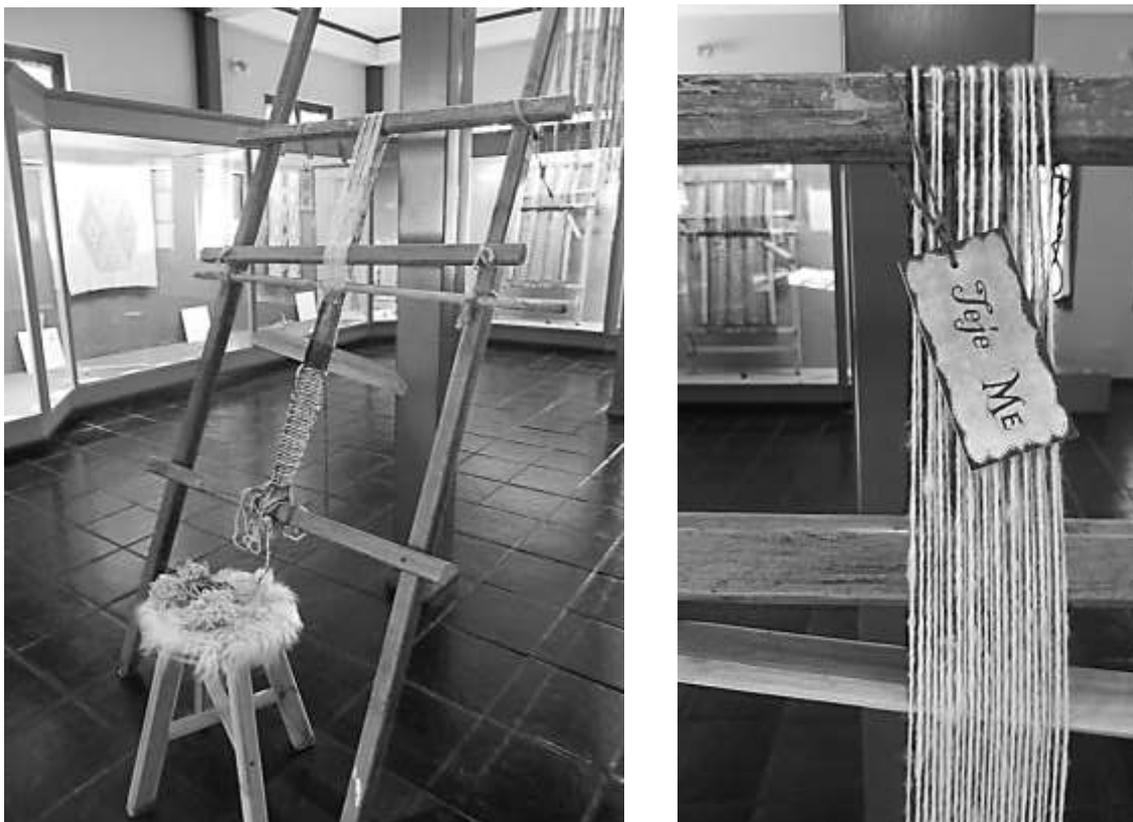


Ilustración 56: Fotografías de la unidad expositiva "violeta".

El tejido, montado en el telar por Amanda Nahuel para esta exposición, pretende ser algo más que un DME para generar una interacción física en los públicos. Si bien

pereciera tener la intención de que el visitante realice una simple acción mecánica, el dispositivo busca “Entender el concepto de construcción social de la cultura” (Guion museográfico. Entramando identidades, 2021).

La idea para esta parte de la propuesta expositiva era que el visitante se sintiera interpelado por el enunciado “Teje Me” a participar de la elaboración del textil. El resultado esperado era que el público no sólo comprendiera la complejidad de su realización, sino que buscara a su manera contribuir con su elaboración.

Cada hilo en un textil pretende ser algo más al integrarse y consolidarse con otros hilos, conformando un universo complejo y simple a la vez. En analogía, el papel que cada uno de nosotros cumple en el tejido social del que somos parte nos hace “hilos” que se hacen fuertes superando la individualidad. Al igual que los textiles que integran esta colección, el “tejido” que conformamos todos nos abriga, nos da calor y nos identifica culturalmente (Guion Curatorial. Entramando identidades, 2021).

Sin embargo, por sí solo el visitante no dispone de herramientas tanto para confeccionar el textil como para arribar a la idea de que lo que hace se entiende como una “construcción social”. Esta unidad expositiva sea quizá la menos lograda de la exposición, en tanto carece de recursos que permitan que el visitante logre la interacción que se pretende. Es, en términos comunicativos, la que menos intercambia con los públicos, dentro una totalidad que pretende seguir un modelo dialógico. Pero, por estas características, es la unidad expositiva que pone más en evidencia la necesidad de un mediador o guía que acompañe el recorrido asistiendo al visitante para el desarrollo de las actividades propuestas.

6.3. Entre lo participativo y lo contemplativo: contraposición de los modelos educativos en las exposiciones del MRDT

Siguiendo la propuesta inicial, buscaremos comparar los diseños de las exposiciones “Entramando identidades” y de sala “Colonos”, con el objetivo de establecer las diferencias museográficas que permiten asociarlas a distintos modelos educativos. Para ello, haremos una contraposición de las acciones comunicativas que interpelan a los públicos, a partir de la funcionalidad comunicativa que cumplen los DME a los que nos hemos referido en cada exposición, teniendo en cuenta que en la respectiva matriz hemos propuesto como indicador la variabilidad de las narrativas que posibilitan los enunciados. Esto nos permitirá establecer, a partir de la relación dialéctica que se produce con la matriz de nivel focal, la identificación de las exposiciones con un modelo de diseño contemplativo o participativo, hecho que posibilitará su interpretación como representaciones de enseñanza y aprendizaje según el modelo educativo al que responden.

Lo que inicialmente surge de nuestro análisis es que, si bien se reconoce la presencia de rútilos y otros DME con una clara función informativa en las dos salas, estos

se diferencian en cuanto a la variabilidad de contenido de sus enunciados, la relación entre ellos y las posibilidades narratológicas que generan en torno al contenido de la exposición.

Como señalamos, la exposición de la sala “Colonos” carece de otras materialidades discursivas que no constituyan enunciados de tipo declarativo. En este sentido, los DME se encargan de brindar únicamente información. Se trataría pues, de una exposición cuya meta es la “divulgación y difusión de contenidos en forma de mensaje a un receptor”. En este sentido, como las posibilidades narratológicas están limitadas por lo que propone la museografía discursivamente, queda en evidencia —a partir de la relación que hacemos entre la matriz subunitaria y la de nivel focal— el carácter contemplativo del modelo de diseño de la exposición. Así, en consideración a lo planteado en el capítulo 3, el museo adopta la figura de emisor del mensaje expositivo. Este principio, que describe los modelos contemplativos de exposición, constituye uno de los principales elementos cuya funcionalidad permite establecer la correspondencia con el modelo transmisivo, según lo que hemos propuesto en la relación entre los sistemas “interpretado” y “teórico” (Ynoub, 2017), respectivamente. Desde la perspectiva del Tonucci (2010), la exposición apela —en términos educativos— a la transmisión como “el mecanismo principal que permite el paso de los conocimientos [...] de quien sabe [el museo] a quién no sabe [el visitante]” (Tonucci, 2010: 36). La comunicación se torna unidireccional, entendiendo que el mensaje expositivo se transmite hacia los públicos y no desde los públicos. Esta dinámica que adopta la propuesta expositiva en la sala “Colonos” se refuerza con el formato de guía que lo acompaña —al cual nos referiremos más adelante—, entendiendo que el contenido que se comunica adopta la idea de que “la inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos” (Tonucci, 2010: 33).

Por el contrario, en “Entramando identidades” los rótulos funcionan como insumos para la propuesta de acciones comunicativas distintas a los que éstos interpelan. Es decir que, a pesar de que los rótulos cumplen una función informativa, en “Entramando identidades” ella se encuentra supeditada al carácter que adoptan otros DME que interpelan a la interpretación de contenidos. Con esto queremos señalar que la sola presencia de DME con materialidades discursivas que contenga enunciados declarativos, no determina ello —tan como hemos señalado en el capítulo 2— que la exposición sea contemplativa. Sólo cuando la presencia de DME dan cuenta de esta única tipología de enunciados, que no posibiliten la variabilidad de narrativas más allá de la propuesta por el museo, entonces no habrá una funcionalidad distinta a la informativa. Así, pues, los DME de esta exposición responden a diferentes funcionalidades que resultan complementarias. Por un lado, la presencia de rótulos —como dijimos— le otorga un carácter informativo a los DME que los contienen, mientras que otros —superadores de esta primera instancia— adoptan una funcionalidad interpretativa, que se apoya en la información desplegada a lo largo de la sala. A los rótulos se les suman láminas y pizarras,

cuyas materialidades resultan igualmente informativas. De igual forma, estos enunciados declarativos se transforman en recursos para que el visitante pueda ser interpelado por otros DME para el desarrollo de narrativas propias.

Además de la variabilidad identificada en las materialidades discursivas y sus enunciados, se observa una diversidad de dispositivos que permite distinguir elementos indicadores que podrían definir al diseño expositivo desde una perspectiva más compleja, más allá de lo contemplativo o lo participativo.

Considerando el hecho de que muchos de los DME son manipulables, se puede afirmar que la propuesta toma un matiz interactivo, en el sentido que le otorgan Llonch y Santacana a este tipo de exposición

Este modelo está encarnado en módulos que están diseñados con la premisa de provocar la interacción del visitante, del que requieren acciones de la más diversa tipología: tocar el objeto, manipularlo, observarlo con lupa, responder a preguntas, hablar, pensar, saltar, etc. (Llonch y Santacana, 2011: 175).

Sin embargo, en “Entramando identidades” esa interacción no se limita a las acciones físicas de manipular objetos con las manos. Si bien Llonch y Santacana no distinguen como Alderoqui (2011) entre la interacción y la participación, la exposición no guarda la intención de que el visitante sólo lleve a cabo acciones mecánicas, sino también intelectivas.

Por otro lado, desde el punto de vista escenográfico, hay algunos elementos significativos que acercan a la exposición a un modelo de “escaparate”, en tanto su diseño museográfico “busca el impacto visual en la retina del visitante” y “la captación de su interés contemplativo” (Llonch y Santacana, 2011: 168). El tipo de iluminación focalizada, los espacios entre los objetos y la ambientación general de la sala, permiten asociar la museografía a esta tipología, sin que ello implique limitar la exposición a un modelo contemplativo.

Con todo, lo anterior nos permite concluir que es posible combinar modelos expositivos, privilegiando ciertos criterios sobre otros. En este caso, la exposición genera espacios para la contemplación de los objetos, a la vez que propone situaciones y recursos que apelan a la interacción con el público, propiciando, además, instancias de interpretación y diálogo. Pero son las materialidades discursivas las que inclinan la balanza, identificando la exposición con un modelo participativo, antes que interactivo o contemplativo, en tanto el primero es superior de los otros dos en términos de comunicabilidad.

Así, pues, la existencia de ciertos DME, cuyos enunciados de tipo interrogativos apuntan a la búsqueda de respuestas y muchos de tipo imperativo promueven la propuesta

de hipótesis por parte de los visitantes, dan cuenta de una intencionalidad interpretativa de la exposición. Más allá de la presencia necesaria de DME cuya funcionalidad es informativa, los enunciados que le imprimen una dinámica participativa a la exposición, se apoyan en las perspectivas de los visitantes sobre su contenido para la construcción de conocimiento desde la intersubjetividad. Para ello, la exposición apela a cierta tipología de recursos didácticos, tal como lo describen algunos autores (Llonch y Santacana, 2011; Pastor Homs, 2011; Alderoqui, 2011; Asensio y Pol, 2002), que interpelan a los visitantes a generar sus propias narrativas en torno al acervo. Como resultado, se evidencia la concordancia con el modelo constructivo, en tanto se “exige que todos los sujetos implicados posean un punto de vista propio acerca del tema tratado” (Tonucci, 2010: 50). La búsqueda de respuestas frente a las preguntas planteadas en el módulo “Abre Me”, o la identificación de las fibras animales en torno a la percepción que posibilitan los sentidos en el módulo “Huéleme, tócame, mírame”, o la posibilidad de lectura que genera sobre los textiles el módulo “Interprétame”, son ejemplos de la búsqueda de la perspectiva del visitante siempre distinta y múltiple. De otra manera, la construcción intersubjetiva del conocimiento no sería posible. Necesariamente, el lugar que tienen las miradas de los públicos sobre el contenido del museo se traduce en el desarrollo de potenciales narrativas; cada una de ellas, diciendo algo sobre lo que se observa, manipula y comprende. Por ello, la propuesta expositiva de “Entramando identidades” puede identificarse con el principio de “diversidad” del modelo constructivo, dado que:

[los] puntos de vista distintos constituyen el motor indispensable de la acción educativa: ponen de manifiesto contrastes o contradicciones, solicitan comparaciones progresivas y profundizaciones posteriores (Tonucci, 2010: 51-52).

Desde esta perspectiva, la exposición toma un carácter dialógico – interpretativo y, por ende, participativo. Los aportes de los visitantes, en tanto forman parte del discurso museológico, son evidencia de ese “otro sentido indirecto, secundario y figurado” (Ricoeur: 2003) que permite su identificación con el modelo constructivo de educación.

6.4. La guía y la auto guía como recursos programáticos

Una situación de visita guiada observada en 2018, permite explicar en parte el origen del programa de auto guía implementado desde 2021 para todas las salas del MRDT.

La visita en cuestión fue realizada por una familia formada por un hombre y una mujer de entre 35 y 40 años, aproximadamente, y dos niños de 9 y 7. En ese entonces, la sala donde se ubica “Entramando Identidades” tenía una exposición permanente que incluía una enorme diversidad de objetos de origen mapuche y tehuelche, organizados a la manera de los museos “clásicos”, con un diseño expositivo contemplativo que se apoyaba en datos técnicos e históricos de estas comunidades. Los DME se destacaban por

una funcionalidad era de carácter informativo, dado el tipo de enunciados que contenían. La sala “Colonos”, por su parte, se mantuvo hasta el momento con el mismo montaje y diseño expositivo. En el museo había dos guías; una de ellas se presentó con los visitantes y la otra se ubicó en la mesa de entrada. La guiada comenzó con el relato de los orígenes del museo, la historia del edificio destinado para ser su sede y se expusieron los fundamentos del nombre que recibió. Luego de ello, se inició el recorrido por la primera sala. La anécdota vinculada al tema que abordamos aquí, sucedió a poco de iniciar la guiada; mientras el hombre escuchaba atentamente el relato de la guía, la mujer prestaba atención a sus hijos que estaban dispersos por las salas mirando y tocando cada objeto que podían. Frente a esa situación, la otra guía abandonó su puesto y se dispuso a dialogar con los niños buscando distraer su atención mientras su compañera terminaba la guiada. Lo curioso es que en ningún momento el diálogo con los niños buscó acercarlos al contenido del patrimonio, por lo que la intervención de esta segunda guía tenía que ver más con generar las condiciones de atención de los adultos sobre lo que relataba la primera guía, que con mediar la interacción de los niños y el acervo.

La situación antes descrita nos permite concluir algunas cosas. En primer lugar, que el formato de guía no era flexible, en tanto admitía la presencia de diferentes tipos de visitantes en una misma guiada, lo que nos dice todo acerca de sus posibilidades de adecuación. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, los niveles de accesibilidad cognitiva eran muy bajos, si consideramos que en ningún momento se intentó captar la atención de los niños como público, debiendo otra guía ocuparse de sus necesidades que, además, nada tenían que ver con el contenido del museo. Finalmente, que el tipo de programa era perfectamente coherente con un diseño expositivo contemplativo, adhiriendo con ello a muchos de los principios que definen el modelo transmisivo de educación.



Ilustración 57: Fotografía de la guiada durante la visita de alumnos de la Escuela N° 102 de Buen Pasto el 18/9/2021. Fuente: Informativa Digital Sarmiento.

Sin embargo, la propuesta de un nuevo diseño expositivo —en este caso “Entramando identidades”— requirió de otro tipo de formato para el programa de guiada.

Fue así que la función del guía terminó por restringirse, teniendo en cuenta que la nueva exposición ya no podía admitir un formato como el que se venía desarrollando. De esta manera, el museo optó por designar un guía para las dos salas que se ocupara de introducir al visitante en la historia del museo y la temática de las exposiciones, para luego invitarlo a recorrer los espacios expositivos por su cuenta. La idea era que el guía ya no recorriera junto a los visitantes la exposición —tal como se había hecho hasta entonces—, sino que estuviera disponible en el caso de que el público requiriera de su asesoramiento en el uso de algún dispositivo o para responder alguna pregunta sobre su contenido (Graciela Rúa, Cp. 14/02/2023).

Pese a lo anterior, el formato propuesto para los grupos estudiantiles tomó otra dirección, por lo menos en relación a la exposición “Entramando identidades”. En estos casos, en los que el programa adoptaba un perfil educativo, la guiada recuperaba su forma original: la del recorrido junto con el visitante para proporcionar información. Según nos explicaba Graciela Rúa —guía del MRDT— la guiada no solo se hacía necesaria frente al número de visitantes que incluía un grupo escolar, sino que, por el tipo de características e intereses de estos públicos, los guías debían acompañarlos en todo momento (Graciela Rúa, Cp. 14/02/23). Esto modificaba la propuesta del guion curatorial, teniendo en cuenta que ahora era el guía el que determinaba desde donde y hacia donde se debía “leer” la exposición, restringiendo con ello la libertad de lectura del visitante sobre la nueva exposición. Así, la guiada implicaba no sólo orientar la interacción de los visitantes con los DME, sino presentar el discurso del museo a través de una narrativa previamente construida. Como señalamos, el guía cuya función debía ser la de “orientador” de los visitantes en la elaboración de sus propias narrativas, recuperó su formato original; conducir a los visitantes en un circuito estandarizado bajo un discurso único. En el “cierre” del recorrido —relata Graciela Rúa— los niños se sentaban en el suelo, en una zona entre las dos exposiciones, y se los interpelaba a hacer preguntas, con lo que el guía y el diseño expositivo retomaban esta relación jerárquica que adoptan las exposiciones contemplativas y los programas rígidos, lo que responde al más elemental de los presupuestos del modelo transmisivo de Tonucci (2010): el que sabe enseña al que no sabe.

A esta altura, cabe preguntarse si los formatos de los programas propuestos, en tanto se distingue uno para el público general y otro para los grupos estudiantiles, pueden identificarse como “flexibles”; es decir, si esta distinción entre públicos da cuenta de algún tipo de planificación de actividades basadas en las necesidades y características de los públicos. La respuesta puede resultar ambigua. Dado que en ningún momento los programas fueron planificados en sentido formal, tampoco aquí disponíamos de documentos que posibilitaran el análisis para la identificación de los indicadores en los dos niveles de matrices correspondientes —subunitaria y focal—, que permitan establecer los valores de las respectivas variables en relación a las actividades propuestas para los visitantes y los programas que las contienen. Esta situación, recurrente en términos

institucionales, nos obligó nuevamente a indagar a través de entrevistas a informantes clave y a la observación *in situ*, para la identificación de elementos a partir de los cuales lográramos inferir el tipo de programa frente al cual nos encontrábamos.

Desde la perspectiva de la variabilidad del programa propuesto, podemos reconocer el hecho de que las diferencias en las funciones del guía frente a los distintos grupos de públicos, podría suponer cierta adecuación. Es decir, la presentación de auto guía, como programa público, y de guía, como programa educativo, implica una diferenciación de visitantes en la oferta del museo. Por lo tanto, esta distinción podría sugerir la adaptabilidad de las propuestas programáticas basada en un estudio previo de públicos. Por otro lado, la interpelación a la elaboración de preguntas e inquietudes de los visitantes por parte de los guías, puede leerse como una acción comunicativa que señala la necesidad de ajustar la dinámica del programa en función en cada situación y con cada visitante. Sin embargo, existen ciertos elementos que indican lo contrario.

En primer término, las observaciones realizadas en el desarrollo de las guiadas muestran que lo que resulta adecuado para los diferentes tipos de visitantes es, en el caso de “Entramando identidades”, el diseño expositivo y no su programa. Lo que se ha registrado como principal actividad por parte de los responsables de sala es simplemente orientar a los públicos sobre el uso de dispositivos y brindar información pertinente. De hecho, de las cuatro visitas observadas *in situ* —registradas en una planilla similar a la construida para la observación de las guiadas en el Sala Histórica “Bravo 25”—, en ninguna se observaron acciones por parte del guía que dieran cuenta de una “adecuación del lenguaje a los tipos de público”, de “interrogar” o “propiciar el intercambio entre visitantes”. Acciones como “interpelar al uso de sentidos” o “realizar propuestas lúdicas” ya eran parte del diseño museográfico, por lo que el programa no aportó nada nuevo. Tampoco se observaron acciones al inicio del recorrido que dieran cuenta del interés de los guías por conocer ciertos aspectos de los visitantes como la identificación de “experiencias previas”, “saberes previos” o “intereses”, lo que posibilitaría al guía llevar a cabo adecuaciones en función de las características particulares de cada grupo.

Asimismo, a pesar de que la auto guía como programa público no lo admitía en su dinámica, aparecían ciertas narrativas elaboradas por los guías —como la historia en torno a la bandera argentina ubicada en la sala “Colonos”—. Esta comunicación tomó siempre un único sentido, quitando la posibilidad de la construcción de otras narrativas por parte de los visitantes. Además, el lenguaje utilizado en la comunicación como la dinámica adoptada para el desarrollo del programa, fueron idénticos en todos los casos, más allá de que pudiera haber niños o no en cada grupo de visitantes.

En total fueron relevadas 4 visitas realizadas los días 10, 11, 12 y 13 de febrero de 2023, en el contexto de la Fiesta de la Doma de Sarmiento. Los grupos fueron identificados en las planillas de registro con la fecha y el horario de visita. Para facilitar esta identificación, decidimos representarlos con letras, indicando una breve referencia

en relación al número de integrantes y franja etaria de sus miembros, como se indica a continuación:

Tabla 5: Registro de grupos de visitantes observados in situ

Grupo	Fecha	Hora	Franja etaria
A	10/2/23	11:20	Un masculino y un femenino de alrededor de 35 años y una menor femenina de 8 años.
B	10/2/23	17:10	Un masculino y dos femeninos de alrededor de 60 años aprox.
C	11/2/23	10:00	Dos masculinos y un femenino de 60 años aprox.
D	12/2/23	11:30	Un femenino de 40 años aprox. y tres menores de 10 años aprox.

La conclusión es que, detrás de una aparente adecuación del formato de programa para distintos grupos de público, se implementa un tipo de comunicación que responde a una estructura unidireccional en donde el receptor sigue siendo el visitante y el trasmisor el museo, sin que se considere el bagaje de conocimiento que pueda traer cada sujeto o las diferencias que se pudieran observar dentro de cada grupo. En este sentido, —frente al programa de guía— mientras la exposición de la sala “Colonos” guarda coherencia con este tipo de formato, la exposición “Entramando identidades” abandona su carácter dialógico y participativo, adoptando una modalidad interactiva de la manera que lo define Alderoqui (2011): como una actividad de “manipulación” o “acción motriz”. Esto se debe a que, a pesar de lo que el diseño expositivo de “Entramando identidades” privilegia la participación del visitante, la incorporación del programa de guía alteró sensiblemente la propuesta en el sentido de que se privilegió la manipulación como una finalidad y no como un medio para la construcción de conocimiento.

Esto que señalamos aquí, refuerza lo que hemos dicho al principio sobre la imposibilidad del museo de realizar propuestas programáticas adecuadas. El paso de la visita guiada a la autoguiada pone de manifiesto cierta variabilidad en el formato, pero que no se explica a partir de un cambio en la perspectiva acerca de cómo los sujetos aprenden. Así, lo que puede percibirse en una clara diferenciación entre los diseños expositivos, producto de concepciones distintas acerca del conocimiento, con programas rígidos a la variabilidad de públicos. Asimismo, la ausencia de preguntas a los visitantes por parte de los guías, que den cuenta de una indagación sobre experiencias e intereses, es un claro indicador de una planificación que se apoya en objetivos centrados en la propuesta de actividades para todos los públicos, más allá de que se ofrezca un tipo de programa para el público general y otro para el público estudiantil.

Con todo, a pesar de que la exposición “Entramando identidades” de cuenta, por la propuesta comunicativa impresa en su dinámica a través de sus DME, de elementos que pueden asociarse al modelo constructivo propuesto por Tonucci (2010), el formato de los programas propuestos para las salas le otorga otro sentido distinto al dialógico participativo, dando lugar a la aparición de elementos de carácter transmisivo. Siguiendo

las ideas de Ricoeur (2003) en relación al segundo sentido del fenómeno interpretado, podemos concluir que los principios de “igualdad”, que se evidencian en la falta de adecuaciones en el desarrollo de los programas, el principio de “cierre y separación”, observado en la ausencia de un estudio previo de las experiencias e intereses de los visitantes, y el principio de “transmisión”, que se identifica en la unidireccionalidad que adopta la comunicación con los guías, son algunos de los indicios de que, a pesar de la intencionalidad de una dinámica expositiva alternativa, se privilegia el modelo transmisivo antes que el constructivo.

7. Parque Temático “Valle de los Gigantes”

Si bien el Parque no está categorizado en la comunidad como “museo” propiamente dicho, desde nuestra perspectiva hemos señalado su inclusión dentro de los espacios de presentación del patrimonio de Sarmiento (Cap. 2), teniendo en cuenta su función social, la existencia de una colección y su papel educativo como contexto no formal.

Por otro lado, este es uno de los dos museos que abordaremos que están asociados de manera directa con algún campo específico de conocimiento; en este caso la paleontología. Su carácter científico se entrecruza con la perspectiva turística que se le ha imprimido desde su creación. Es por esto que el Parque es uno de los espacios musealizados más visitados por un importante afluente de público durante todo el año, concentrándose en el estudiantil en período escolar y el turístico durante el receso de invierno y vacaciones de verano.

Como veremos, el carácter contemplativo del diseño expositivo y la rigidez con el que se presenta el formato del programa de guía, dan cuenta de una centralidad puesta en el contenido antes que en el visitante, a pesar de que esto que señalamos no se pueda inferir a partir del análisis de documentos directrices dado que no los posee. Sin embargo, en los últimos años se ha diversificado la variabilidad de programas, otorgándole al espacio una fuerte impronta como contexto de aprendizaje, por un lado, y de espectáculo, por otro, otorgándole al visitante un lugar más central.

Para el tratamiento de datos hemos recurrido a diferentes estrategias instrumentales. Por un lado, apelamos a la observación *in situ* del espacio expositivo y de los elementos museográficos que lo componen, siguiendo la relación dialéctica que propone Samaja (2004) entre las matrices que se corresponden con los DME y las exposiciones de las colecciones. Como en la mayoría de los museos de Sarmiento, aquí tampoco hemos hallado documentos sobre la planificación de programas y actividades, por lo que destacamos otras fuentes que aportaron información de interés. Por lo dicho, fue necesaria también la observación *in situ* de la dinámica que se le imprimió al programa de guía durante su ejecución, para poder inferir los objetivos propuestos en ella, teniendo en cuenta que ellos constituyen indicadores para establecer su tipo de formato. Por otro lado, resultó complejo evaluar los programas que no se encontraban en funcionamiento al momento de relevar datos. En estos casos fueron analizados desde la perspectiva de aquellos que participaron como mediadores o guías, por lo que la entrevista resultó ser uno de los medios más adecuados para acceder a la información que requeríamos. Ellas fueron realizadas por vía telefónica mediante mensajes de audio entre enero y marzo de 2023, a Francisco Jaramillo, secretario de Turismo de Sarmiento, y Diana Vera, guía del Parque.

7.1. El espacio expositivo: entre la pericia científica y el esparcimiento al aire libre

La exposición se despliega sobre una superficie de una hectárea aproximadamente. Todos los objetos expuestos son réplicas de dinosaurios en tamaño real, ubicados al aire libre y conectados a través de una serie de senderos o veredas que delimitan su recorrido.

En total la exposición está compuesta por 16 especímenes de dinosaurios que se corresponden con el período Cretácico, salvo por un ejemplar que pertenece al Jurásico Medio. Esta particularidad es el que destaca al Parque por sobre otros similares que representan especímenes del período Jurásico.

El carácter científico de la exposición se hace evidente, considerando el trabajo multidisciplinar que dio lugar a su diseño. Para ello, se contó con la colaboración del equipo del Laboratorio de Paleontología de Vertebrados de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), quienes proporcionaron el asesoramiento necesario para la construcción de las réplicas y la información que debía estar vinculada a ellas en el montaje.

En este mismo predio, se erige el Museo Laboratorio, otro ámbito asociado al Parque que tiene una larga data como proyecto conjunto. Este espacio pretende ser un complemento del Parque, a través del cual no sólo se logre la ampliación del área disponible para la exposición de otros objetos, sino que sirva como centro de investigación de los fósiles hallados en el área de Sarmiento. Sin embargo, su construcción y apertura definitiva ha tenido algunas dificultades, por lo que se encuentra cerrado hasta la fecha.

Tal como lo señalamos en el capítulo 1, la exposición se encuentra asociada a la actividad turística de Sarmiento. De hecho, el Parque constituye uno de los puntos más emblemáticos del turismo en la región. En este sentido, el espacio como lugar de esparcimiento es uno de los más elegidos por la población local y turistas que llegan de diferentes partes del país y del mundo. Asimismo, según las últimas estadísticas de la oficina de Turismo de Sarmiento, el 95% de los visitantes en temporadas de vacaciones son familiar con niños.⁵⁷

Así, pues, es por esta doble perspectiva que el Parque puede incluirse en lo que usualmente se denomina “turismo científico”⁵⁸, teniendo en cuenta la combinación que se da entre la recreación y divulgación científica. Ello no quiere decir que el resto de los

⁵⁷ El dato fue proporcionado por Francisco Jaramillo, actual secretario de turismo de Sarmiento.

⁵⁸ “Durante su segundo encuentro, el 29 de abril 2019 en Valdivia, Chile, la red internacional para la investigación y desarrollo del turismo científico propone precisar el concepto declarando que ‘El turismo científico es una actividad donde visitantes participen de la generación y difusión de conocimientos científicos, llevados por centros de investigación y desarrollo’.” (<https://scientific-tourism.org/2019/06/10/resumen-del-segundo-encuentro-de-turismo-cientifico-16-al-30-de-abril-2019/>)

museos no puedan ser incluidos en esta categoría, pero el Parque Temático —junto al Bosque Petrificado “José Ormachea”— son los únicos donde la investigación científica toma tanta relevancia como la función turística; por ello su distinción. Además, según la Secretaría de Turismo local, se trata de un turismo científico “estudiantil”, que se enfoca en la divulgación de la paleontología en el ámbito escolar, tal como lo plantea la página oficial de la Municipalidad de Sarmiento: “Creado con fines educativos” (<https://www.facebook.com/municipalidaddesarmientooficial>).

7.2. El diseño expositivo basado en la descripción taxonómica del patrimonio

El diseño expositivo fue planificado desde una óptica disciplinar. La participación de especialistas en el campo de la paleontología, paleobotánica y la geología, dan cuenta de ello. Desde esta perspectiva, se privilegió el contenido antes de los aspectos didácticos y de accesibilidad cognitiva, lo que explica en definitiva la recurrencia a un programa de guía estandarizado para la comunicación con el público.

A continuación, presentamos un plano del área que corresponde al predio donde se ubica el Parque:

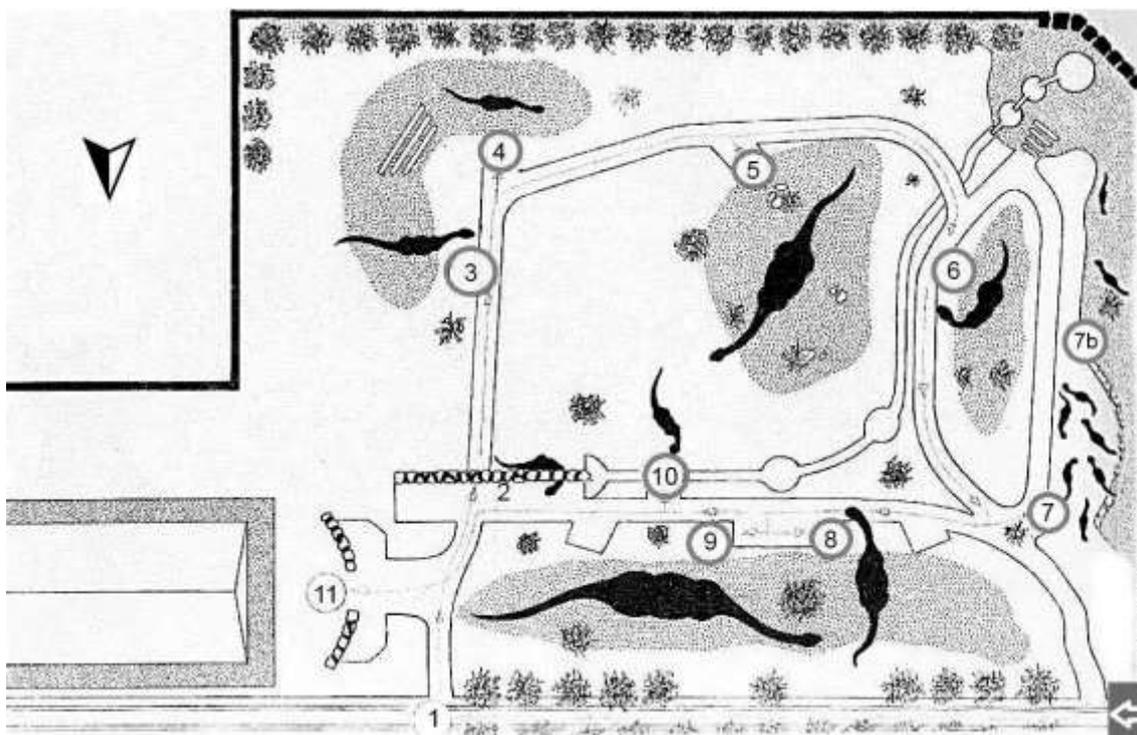


Ilustración 58: Plano del Parque Temático

El rectángulo con una flecha ubicado en la esquina inferior derecha del plano marca el ingreso al Parque. El orden de los números indica el recorrido “tipo” propuesto desde la Secretaría de Turismo para el desarrollo del programa de guía. Al mismo tiempo,

cada número señala un punto en el recorrido que funciona como “estación”⁵⁹. Así, la exposición y el programa de guía funcionan como una unidad de sentido, en tanto uno le otorga coherencia al otro. Si bien el análisis de los programas y sus formatos se tratarán más adelante (7.3.), los señalamientos que hagamos aquí sobre algunas cuestiones que impliquen referirnos a la guiada y a la exposición como una sola cosa, tienen que ver con dos aspectos; por un lado, el hecho de que las visitas regulares al Parque sólo pueden realizarse bajo esta modalidad, lo que implica que el contenido de la exposición se comprende a partir del tratamiento de ese mismo contenido en la guiada; por otro lado, que la función principal del guía es —como veremos— la de ampliar la información proporcionada por los DME.

El recorrido por el Parque se inicia en la estación 1, que marca el comienzo de la guiada dentro del predio, pero que no se adentra en la temática paleontológica, sino que se refiere a la historia del ferrocarril y al origen del espacio como parque temático; las estaciones 2 a 10 corresponden a los especímenes de dinosaurios y, por tanto, al tema central de la exposición; finalmente, la estación 11 cierra el recorrido en el ingreso al Laboratorio Paleontológico que, teniendo en cuenta que aún no se encuentra abierto al público, se presenta a los visitantes como un proyecto que complementará lo visto en el resto del Parque.

Pese a que nos pudiera parecer bastante ordenado el recorrido para la exposición, existen ciertas dificultades para la lectura del contenido. Esta forma de circulación sugerida para el público yuxtapone el ordenamiento cronológico de los especímenes y el momento en que se produce los hallazgos de los restos fósiles, con la necesidad operativa de facilitar el movimiento de diferentes grupos de contingentes, buscando evitar que estos se mezclen. Esto último, que se comprende desde el punto de vista práctico de optimizar la circulación de la mayor cantidad de público posible, resulta en una decisión poco acertada para que el visitante entienda de manera coherente la clave expositiva.⁶⁰

Los círculos grises del plano (Ilustración 58) marcan la ubicación de los DME que se presentan en formato de cartelera. Se trata de una serie de 9 láminas de vinilo impresas, montadas sobre chapas metálicas de 30 cm por 40 cm y soldadas en un soporte o pie que las eleva de manera inclinada a una altura de 90 cm del suelo. Cada uno de estos DME se encuentra ubicado sobre la vereda de circulación frente a cada espécimen de dinosaurio (ver ilustración 62). En ellos, las materialidades discursivas apuntan a la identificación y caracterización cada uno de los especímenes de dinosaurio.

⁵⁹ La “estación” es el lugar donde el recorrido de los visitantes se detiene para que el guía transmita la información vinculada al contenido asociado a un “algo” concreto; generalmente un espécimen de dinosaurio.

⁶⁰ Para dar un ejemplo, el Museo Paleontológico Egidio Feruglio de Trelew, organizó un recorrido cronológico contextualizando los especímenes en un ambiente natural para comprender de manera holística el objeto expuesto. De esta manera, la clave expositiva está puesta en la cronología de los biomas, lo que permite que el visitante comprenda integralmente lo que observa.

Ahora bien, para el análisis de la funcionalidad comunicativa de los DME seleccionamos sólo tres de ellos, dado que el tipo de dispositivo, materialidades discursivas y enunciados, responden a las mismas características. Así, identificamos los DME de las estaciones 5, 6 y 7 (Ilustraciones 59, 60 y 61) que hacen referencia al *Epachthosaurus sciuttoii*, al *Carnotaurus sastrei* y al *Notohypsilophodon comodorensis*,⁶¹ respectivamente.

Epachthosaurus Sciuttoii
(Powell 1990)



Etimología: Lagarto pesado en homenaje al Lic. Juan Carlos Sciutto.

Tipo de Dinosaurio: Saurisquio del grupo de los Sauropos Titanosauriforme.

Edad: Cretácico Superior Temprano ,91 y 86 millones de años

Formación: Bajo Barreal

Alimentación: Herbivoro

Yacimiento: Ubicado en la estancia "ocho hermanos" a 70km N.E de Sarmiento

Otra información: Este titanosaurio esta entre los mas antiguos y primitivos registrados en el mundo..

Descubierto por: equipo del laboratorio de paleovertebrados de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco



12 a 14 metros

Ilustración 59: DME de Estación 5

Carnotaurus Sastrei
(Bonaparte 1985)



Etimología: del latin "carno" carne y "taurus", toro; El nombre especifico "sastrei", en homenaje al Sr. Sastre poblador de Cerro Condor, Es decir "toro carnivoro".

Tipo de Dinosaurio: Saurisquio del grupo de los teropodos Abelisauridos

Edad: Aun discutida entre 113 a 91 millones de años Aproximadamente.

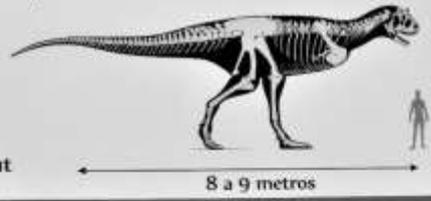
Formación: La Colonia

Alimentación: Carnivoro

Yacimiento: Bajada Moreno, cerca de Telsen, Chubut

Otra información: Los abelisauridos han sido registrados en Sudamerica, Madagascar Europa e India y estan bien representados en la Patagonia.

Descubierto por: Departamento de paleovertebrados del Museo Argentino de Cs Naturales de la ciudad de La Plata



8 a 9 metros

Ilustración 60: DME de Estación 6

⁶¹ Si bien en los DME los nombres de los especímenes están escritos con mayúsculas en ambos componentes, sólo se utiliza para el primer componente y el resto en minúscula.

<u><i>Notohypsilophodon comodorensis</i></u> (Martinez 1998)	
Etimología:	del Griego "notos": sur, "Hypsos": alto, "lofos": cresta y "odon": diente. el nombre específico comodorensis, en homenaje a la ciudad de Comodoro Rivadavia, es decir "dinosaurio con diente de cresta alta del sur" en homenaje a la ciudad de COMODORO RIVADAVIA.
Tipo de Dinosaurio:	Ornistiquio del grupo de los Ornitopodos Hipsilofodontes
Edad:	Cretacico Superior Temprano, entre 91 y 86 millones de años
Formación:	Bajo Barreal
Alimentación:	Herbivoro
Yacimiento:	Buen Pasto 130 km al norte de Sarmiento departamento Sarmiento, Chubut
Otra información:	Bípido veloz perteneciente a un grupo de dinosaurios conservadores y de amplia distribución en el Hemisferio Norte y Australia.
Descubierto por:	equipo del laboratorio de paleovertebrados de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco



1 a 1,5 metros

Ilustración 61: DME de Estación 7

Como se puede apreciar, la cartelería en el diseño expositivos contiene datos de cada una de las especies identificadas en el Parque. Ellos se refieren al nombre del espécimen y su origen etimológico, tipo al que pertenece, edad geológica y formación a la que corresponde, yacimiento o ubicación del hallazgo, la institución o personas vinculadas a él y otra información complementaria. Se suma a ello una imagen que indica el tamaño aproximado del espécimen en relación con el tamaño promedio de un hombre adulto. A partir de aquí, pueden inferirse algunas cosas.

En primer lugar, la ausencia de elementos que vinculen las unidades expositivas entre sí —ya sean objetos o información—, genera en el visitante una lectura siempre parcial de la exposición. La clave expositiva, como hemos señalado, no es clara para el público, no solo porque el recorrido propuesto yuxtapone criterios temáticos y operativos, sino porque la imposibilidad de vincular los objetos entre sí da lugar una lectura atomizada de la exposición.

En segundo lugar, por la organización de los especímenes y los datos referidos a ellos, podemos concluir que se trata de una exposición diseñada a partir de una clasificación taxonómica que pone como prioritario la descripción del objeto. Así, siguiendo la relación entre la contextualización que permite la matriz supraunitaria sobre la unidad de análisis de la matriz focal, podemos decir que la centralidad que adquiere el contenido asociado al acervo le da al diseño un carácter contemplativo. Esto se deriva del reconocimiento de que la principal misión que se plantea la exposición es la de divulgar conocimiento, entendiendo esto como indicador, en tanto se trata de acciones comunicativas que promueven la acumulación informativa del mensaje expositivo.

Por último, las materialidades discursivas contenidas en estos DME que hemos presentado para su descripción y análisis, contienen enunciados declarativos cuyo estilo discursivo toma tintes difusivos antes que divulgativos. Es decir que, además de proporcionar información —valor que inferimos de la variable en tanto los enunciados no permiten una variabilidad de narrativas—, estos DME recurren a un vocabulario técnico científico de relativo acceso para todos los visitantes. Este tipo de restricción identificada en el “estilo lingüístico” (Bajtín, 2008) al que apela la exposición, pone de manifiesto restricciones en la accesibilidad cognitiva según el tipo de público —hecho que ya nos dice algo sobre su falta de adecuación, aunque ello corresponda establecerlo en el análisis de los formatos de programas—.

Estos tres aspectos —el criterio expositivo, el tipo de enunciado y su estilo lingüístico— están vinculados a las posibilidades de lectura del discurso museográfico. Sin embargo, los dos últimos acentúan una forma de comunicación unidireccional, a la vez que restrictiva, entendiendo que los enunciados contenidos en los DME no permiten —como señalamos— variabilidades en las narrativas que podrían construirse a partir de la exposición, como tampoco posibilitan la accesibilidad al público “no experto”. En relación a esto último, en este tipo de diseños

[...] el mensaje expositivo y los conocimientos inherentes expuestos suelen estar conformados de manera elitista, muy alejados del conocimiento transpuesto a un discurso accesible para el gran público y para sus distintos niveles educativos (Asensio y Pol, 2002: 97).

Desde el punto de vista del modelo educativo al que responde esta exposición, no cabe duda que se trata de una de tipo transmisivo. Estableciendo las correspondencias entre los elementos constitutivos del material signifiante y del modelo teórico que propone Ynoub (2017), notaremos las analogías que se pueden identificar entre las funcionalidades de unos y otros. En primer lugar, el contenido de la exposición, a través de los enunciados que presentan las materialidades discursivas de los DME, adopta un formato estandarizado y jerarquizado (Tonucci, 2010). Esto quiere decir que la exposición así planteada, no admite más lectura que lo que señalan los textos contenidos en los DME, a la vez que validan este discurso apoyándose en la autoridad científica de la cual han emanado los datos. Desde esta perspectiva, se trata de una exposición que admite —siguiendo lo dicho en el capítulo 3— un contenido único que responde a un único discurso y narrativa. Es por ello el carácter contemplativo que adopta, teniendo en cuenta que la museografía interpela acciones comunicativas que tienden a la acumulación informativa del mensaje expositivo, sin la posibilidad que el visitante aporte algún tipo de elemento discursivo. En segundo lugar, la propuesta comunicativa —que también adopta el programa de guía, como veremos más adelante— sigue los lineamientos propuestos por Claude E. Shannon y Warren Weaver (1964) de emisor – canal – receptor (EMR). El museo, a través de la exposición, asume el rol de emisor, que dirige el mensaje

expositivo contenido en los datos proporcionados en los DME, a un público que se reconoce como receptor. Desde el modelo transmisivo de Tonucci, el visitante posee un “vacío” cognitivo que “se llena progresivamente por acumulación de conocimientos” (Tonucci, 2010: 33). Finalmente, el hecho de recurrir a un mismo tipo de estilo lingüístico en los enunciados, se corresponde con la idea de “igualdad”; no sólo en el sentido de que no se identifica una diversidad de los públicos en términos de accesibilidad cognitiva, sino que los DME no admiten la posibilidad de que los visitantes puedan llegar a la exposición con algún tipo de bagaje de conocimiento, por lo que se reconoce el principio de que “todos son iguales porque comienzan de cero” (Tonucci, 2010: 34).



Ilustración 62: Fotografía de vista de las estaciones 8, 9 y 11 desde la estación 7.

7.3. Sobre los programas públicos y educativos

El Parque paleontológico —junto con el Bosque Petrificado— es el espacio de presentación del patrimonio que más programas ha desarrollado. La necesidad de atraer la mayor cantidad y más variado público, dada la relevancia turística que posee, podría explicar este fenómeno. Sin embargo, sólo nos enfocaremos en algunos de ellos. El motivo de esta decisión tiene que ver con el hecho de que los programas analizados no sólo han sido los de mayor difusión, sino que representan más claramente la variabilidad de tipologías de formatos que resultan de interés para esta investigación

Como ya hemos visto, el principal programa desarrollado es el de guía. De hecho, su diseño estuvo vinculado a la planificación misma del Parque. En este sentido, la guiada es lo que le da sentido a la exposición y lo que permite que su contenido esté mediado de alguna forma.

Por otro lado, se planificaron otros programas que, a pesar de los intentos de que fueran regulares, terminaron por ser “no permanentes” (Asensio, 2019). Sin embargo, no por ello dejan de ser importantes, principalmente porque su dinámica se distingue del programa regular del Parque.

Así, pues, se han desarrollado programas públicos cuya misión central está puesta sobre la idea de la visita como “espectáculo”, mientras hay otros programas orientados al público escolar, que han puesto el foco sobre los aspectos educativos y didácticos. Lo que sigue permitirá —en concordancia a lo que nos hemos planteado en relación al ordenamiento de matrices— establecer el tipo de formato adoptado por cada uno y, por ello, su relación con los modelos educativos.

7.3.1. La guía informativa como programa recurrente

Los guías suelen variar el orden de circulación para el desarrollo de la guía. Si bien, como indicamos en el apartado anterior, se propone desde la Secretaría de Turismo un sentido de recorrido, los responsables de la ejecución del programa cambian la circulación de los visitantes de manera aleatoria. Estas se programan cada hora, desde las 9 a las 20 hs.

La guía comienza apenas se ingresa al Parque. En la entrada, se indica, a los visitantes, algunas normas para su ingreso y permanencia, además de las actividades que se realizarán a lo largo del recorrido, ofreciendo la posibilidad de sacar fotografía durante o al finalizar la guía. El rol del guía consiste esencialmente en brindar información a los visitantes, más allá de las variabilidades que hemos observado en la dinámica del programa. Así, el grupo de visitantes y guía recorre el Parque deteniéndose en cada una de las “estaciones”. Allí, la información indicada en la cartelería es ampliada y profundizada, dando lugar a un espacio de preguntas una vez terminada la presentación de esa parte del contenido. Terminado el recorrido de todas las estaciones, el guía ofrece un tiempo al visitante para que este pueda sacarse fotos con los especímenes, si es que no lo hizo en el transcurso de la guía.

Ahora bien, para establecer la flexibilidad o rigidez del formato del programa de guía, a partir de la identificación de adecuaciones realizadas por los guías durante la ejecución del programa, recurrimos a una planilla de registro como la utilizada en la Sala Histórica “Bravo 25” (ver Tabla 3 cap. 5.2.1.). En ellas, se asentaron las acciones llevadas a cabo por el guía que tuvieron que ver con la identificación de las características de los sujetos que integraban los grupos y los cambios o variabilidades de la guía en relación a ellas.

La observación de la ejecución del programa se realizó de manera intermitente a lo largo de un año. Esto tiene que ver con el hecho de que la puesta a prueba del instrumento de planilla de registro que concretó a inicios de 2022 y luego se observaron dos situaciones de guía que fueron registradas. Finalmente, en febrero de 2023 se

volvieron a realizar observaciones en campo con el fin de registrar nuevamente el desarrollo del programa de guiada. En los dos primeros registros se profundizaron los datos de los visitantes para determinar el grado de heterogeneidad dentro de cada grupo y así poder explicar —o no—la presencia de adecuaciones durante la guiada. En este sentido, los datos relevados por visitante en cada grupo fueron más minuciosos, esperando identificar relaciones entre estos datos y las posibles variabilidades que podían adoptar las guiadas, buscando explicar la adopción de un formato u otro en programa. Para ello decidimos entrevistar a cada visitante con el fin de obtener estos datos. Sin embargo, en las demás planillas no se registró más información que la cantidad de personas por grupo y la edad aproximada de cada visitante, considerando que estos rasgos eran suficientes para determinar la necesidad de llevar a cabo o no adecuaciones. En síntesis, el registro permitió identificar la heterogeneidad de sujetos por grupo, considerando edad, origen, ocupación y formación, además de observar una predominancia de grupos familiares sobre otros tipos de grupos. Posteriormente, la información sobre los visitantes fue sistematizada en otras dos planillas para facilitar su análisis (ver tablas 6, 7 y 8).

En las guiadas observadas en 2022 identificamos las siguientes características por grupo:

Tabla 6: Grupo 1 - 17/02/2022 - 15 hs.

Edad	Ocupación	Formación	Origen
31	Empleado petrolero	Secundario incompleto	Sarmiento
3	Estudiante	Nivel inicial	Sarmiento
48	Transportista	Secundario	Bs As
44	Fonoaudióloga	Universitario	Bs As
7	Estudiante	Primaria	Bs As
4	Estudiante	Nivel inicial	Bs As
34	Empleada	Secundario	Río Senguer
23	Empleada	Secundario	Río Senguer
57	Ingeniero químico	Universitario	Mendoza
55	Lic. en sistemas	Universitario	Mendoza

Tabla 7: Grupo 2 - 18/02/2022 - 15 hs.

Edad	Ocupación	Formación	Origen
26	Empleado	Secundario	Bs As
24	Ama de casa	Secundario	Bs As
5	Estudiante	Nivel inicial	Bs As
2	Estudiante	Jardín Maternal	Bs As
40	Ama de casa	Secundario	México
45	Chofer	Secundario	Comodoro Rivadavia
45	Cosmetóloga	Terciario	Esquel
26	Estudiante	Universitario	Sarmiento
8	Estudiante	Primaria	Esquel
41	Empleado	Secundaria	Esquel

18	Estudiante	Secundaria	Esquel
----	------------	------------	--------

Por otro lado, en las guiadas registradas en 2023 se observaron los siguientes grupos, ordenados por números:

Tabla 8: Guiadas observadas in situ en febrero de 2023.

Grupo	Fecha	Hora	Franja etaria
1	10/2/23	10	Grupo de 4 personas entre 30 y 10 años aproximadamente
2	11/2/23	13	Grupo de 18 personas entre 60 y 4 años aproximadamente
3	13/2/23	11	Grupo de 15 personas entre 40 y 10 años aproximadamente

Como se puede apreciar, las diferencias entre los grupos y entre los miembros de cada grupo, son notables. Algunos de estos datos, como el origen, fueron registrados en la oficina de Turismo al momento de presentarse cada grupo para solicitar su ingreso al Parque. El hecho de que cada visitante tuviera formación, ocupación, edades y orígenes distintos, implicará intereses, experiencias y saberes diferentes. Sin embargo, ninguna de las acciones iniciales llevadas a cabo por los guías apuntó a considerar estos aspectos al momento de decidir hacer o no adecuaciones. De hecho, sólo uno de los guías en una de las situaciones observadas *in situ* interrogó a los visitantes sobre su experiencia previa en relación a la temática de abordaje del Parque.

En relación al desarrollo del programa y a las actividades realizadas, se identificaron las acciones de los guías en cada “Estación”. Este registro arrojó los siguientes datos, a partir de la observación de tres de los seis guías que dependen del Área de Turismo:

- Todos los guías desarrollaron el tema de forma expositiva en todas las “Estaciones”;
- Todos los guías interpelaron a los visitantes a realizar preguntas en todas o en alguna de las “Estaciones”;
- Todos los guías respondieron las preguntas, dudas o inquietudes de los visitantes durante y al finalizar la guiada.

Hasta aquí, la guiada se ajusta a un formato rígido. En este sentido, por lo dicho en el capítulo 3 sobre la analogía entre este tipo de programas y el modelo transmisivo, se evidencia una homogeneización de los públicos y actividades propuestas sin adecuaciones y únicas, a la vez que ello da cuenta de su íntima relación con el modelo de diseño expositivo contemplativo, al que hemos analizado previamente. Sin embargo, hubo un caso en el que se observaron acciones ejecutadas por el guía que implicaban adecuaciones de algún tipo.

La guiada realizada el 17 de febrero de 2022 desarrollo dos actividades que se complementaron con las regulares llevadas a cabo por el resto los guías. Dirigiéndose a los niños, el guía recurrió a un lenguaje menos técnico y más cotidiano, además de

interpelar al uso de los sentidos en algunas de las estaciones. Esta misma guiada fue la única en la que se detectó alguna indagación acerca de los intereses de los visitantes antes de iniciar el recorrido.

Como señalamos, la flexibilidad del formato se identifica a partir de las adecuaciones propuestas en los documentos de diseño de cada programa, en este caso el de guía. Asimismo, estas son el resultado de la centralidad que plantean los objetivos propuestos en las actividades enmarcadas en cada programa, según la relación que hemos establecido entre la dimensión del indicador y los valores de la variable para la matriz subunitaria de “programas públicos y educativos”. Sin embargo, al no disponer de documentos que den cuenta de su planificación, nuestra alternativa fue la de inferir estos objetivos a partir de la observación *in situ* de la ejecución del programa y de la dinámica que adoptaba. Así pues, la regularidad en ciertos aspectos permitiría inferir estos objetivos y, por ende, la existencia o no de adecuación de las actividades. Pero el caso al que nos hemos referido resultaba problemático, en tanto la guía imprimía al programa una dinámica distinta a la que se registró en otras observaciones, más allá de la regularidad de brindar información al visitante en forma expositiva e interpelarlo a que haga preguntas.

Así, pues, se recurrió a la entrevista con el fin de dirimir la cuestión. En ella, se entrevistó a Diana Vera, una de las responsables del programa y guía en la situación identificada como caso distintivo. En el proceso de indagación, Vera señaló que en la guiada “se brinda sólo información”, pero que es necesario considerar la presencia de niños en cada grupo y buscar interactuar con ellos, tratando “de que los chicos no se aburran en el tercer dinosaurio” (Vera, Cp., 16/2/2023). Este señalamiento implica una percepción de la heterogeneidad de los visitantes, comprendiendo que cada uno posee necesidades diferentes. Así, en la guiada se consideró la necesidad de implementar una dinámica distinta ante la presencia de niños en un grupo de visitantes, buscando mantener su atención a lo largo del recorrido por el Parque. En este sentido, la propuesta de establecer analogías que sugiere Ynoub (2017) para este tipo de interpretaciones, permite identificar —desde la perspectiva del modelo constructivo— un reconocimiento de la diversidad (Tonucci, 2010), lo que explica el hecho de que las actividades propuestas resultaran adecuadas y diversas ajustadas a las necesidades y expectativas de los visitantes. Diana Vera describe una ocasión en que realizó la guiada a un grupo de alumnos de la EE N° 508 y señala la necesidad que tuvo de “ajustarse a las diferencias” entre esos visitantes.

Por lo dicho hasta aquí, podría arribarse a la conclusión de que el programa de guía es flexible, en tanto admite adecuaciones al momento de ser ejecutado. Sin embargo, el caso descrito no se presenta como una regularidad, sino todo lo contrario. El hecho de que cada guía desarrolle el programa recurriendo siempre al mismo lenguaje, contenido y dinámica, más allá de que ocasionalmente se lleven a cabo diferentes acciones, señala

que, en realidad, los objetivos del programa de guiada apuntan principalmente a la estandarización del formato. Esto tiene que ver con la idea de “museo” que mayor difusión ha tenido en la Región. Tal como ha quedado plasmado en el documento del *Quinto encuentro nacional de directores de museos. Enadim '88. “Argentina y sus museos en el desarrollo cultural”*, en estas instituciones, “independientemente de todas las definiciones que intentan sintetizar su destino, la función básica y estructurante del museo es la de servir como centro de información” (Chacón y Crowder, 1988: 275). A partir de aquí se puede arribar a dos conclusiones; en primer lugar, que el objetivo del programa de guía es congruente con el carácter informativo de la exposición, por lo que la planificación de sus actividades se concentra en el acervo a partir de la estandarización la propuesta generalizada de un formato rígido; en segundo lugar, que, a pesar de esto, se pudo establecer que los guías no necesariamente siguen este formato rígido, adoptando otra perspectiva a la estandarizada que se imprime en la dinámica que adopta la guiada. Pero esto último no quiere decir que el objetivo de las actividades en la guiada —en este museo— proponga un formato flexible. Por el contrario, la propuesta de este formato de guía apela a la homogeneización de los públicos, generando actividades propuestas sin adecuaciones y únicas. En concordancia con las analogías propuestas en el capítulo 3, desde el enfoque del modelo transmisivo, el guía proporciona el mismo conocimiento a un público modelo, entendiéndose con esto el reconocimiento de grupos de visitantes que desconocen el contenido abordado y que aprenden de la misma manera (Tonucci, 2010).

7.3.2. “Parque Led”: el programa como espectáculo

Otro de los modelos más comunes de exposición —aunque en este caso se aplica a programas—, es el que Asensio y Pol describen como aquel que resulta del “efecto Velázquez”. En ellos

[...] el máximo objetivo de calidad es que aparezcan sus colas en las noticias de la televisión. [...] se insiste en la difusión y en la comunicación, pero se hace en un plano exclusivamente cuantitativo, lo que supone en muchas ocasiones sacrificar algunos de los objetivos y principios mismos del museo, olvidando las necesariamente calladas funciones museológicas, relegando los fondos y el mensaje expositivo a un plano o manipulándolos para conseguir objetivos externos, rozando peligrosamente el espectáculo cuando no la campaña electoral (Asensio y Pol, 2002: 143/144).

El programa “Parque Led” —implementado en 2021— es un ejemplo de este tipo de fenómenos que, desde la perspectiva del modelo transmisivo en contextos de museos, se puede asociar con las propuestas expositivas y programáticas que miden sus logros a partir de una evaluación positiva basada en la medición de la cantidad de visitantes. Ello significa que no se evalúa la exposición ni sus programas, ni el impacto que tienen sobre los visitantes. Sin embargo, más allá de la percepción que tienen los propios creadores de

este programa sobre su efecto en el público, en términos educativos no deja de ser un programa rígido.

La primera edición del “Parque Led” se realizó en el contexto de la “Noche de los Museos” de 2021. Según Jaramillo, esta propuesta pretendía proponer una variante distinta a la tradicional guiada diurna. Se instalaron luces led de distintos colores y se incorporaron máquinas de humo, buscando “cierta ambientación que generara reacciones en el visitante” (Jaramillo, Cp. 16/2/2023).

Si bien el programa “Parque Led” se propuso “incorporar nueva tecnología” al diseño expositivo, provocando con ello cierta “sorpresa en el visitante”, el formato de guiada no varió sensiblemente. Los guías realizaban su recorrido habitual, proporcionando información como lo hacían en el recorrido diurno. El elemento distintivo eran los dispositivos “ambientales” que construían la escenografía nocturna.

Pero en la segunda y tercera versión de este programa, ambos realizados en 2022, se decidió recurrir al audio guía. Esta vez, el guía se limitaba a acompañar a los grupos de visitantes para orientar su recorrido (ver ilustración 63), mientras que la información sobre el contenido de la exposición provenía de unos parlantes ubicados en cada unidad expositiva. Al mismo tiempo, la voz en *off* era acompañada por sonido ambiental que simulaba el escenario natural de cada espécimen de dinosaurio. Así, pues, la atmósfera lograda visual y auditivamente, contextualizaba una narrativa que se repetía grupo tras grupo.



Ilustración 63: Fotografía de visita guiada en "Parque Led" 2021. Fuente: perfil de facebook de la Municipalidad de Sarmiento

Hasta aquí se pueden establecer dos ideas centrales en relación al “Parque Led”, en tanto variante del programa de guiada; primero, la creencia de que el uso de recursos

tecnológicos mejoraría la calidad del programa de guiada; segundo, la falta de variabilidad de su formato en relación a su capacidad para generar adecuaciones.

En principio, existe una idea generalizada de que la incorporación de nuevas tecnologías en una exposición garantiza su calidad en relación al impacto educativo que genera en el público. Sin embargo, el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) muchas veces no se planifica “[...] de una manera reflexiva y profunda y en muy escasas ocasiones cuentan con un planteamiento inicial serio y con una evaluación, aunque sea mínima” (Asensio y Hernández, 2010: 90). Así, su uso difundido tiene más que ver con una perspectiva sobrevalorada de sus ventajas, antes que los beneficios de su uso en relación a la accesibilidad, el aprendizaje o la comunicación que generan con el público. Es por ello que, desde el enfoque de nuestro análisis, el uso de estos recursos visuales y ambientales no constituyen elementos que puedan ser evaluados en términos de adecuación. Más allá de lo atractivo y novedoso que pueda resultar para el público, el “Parque Led” como programa termina por enriquecer visualmente una exposición que sigue siendo contemplativa, acompañado por un programa estandarizado para un visitante modelo.

Por otro lado, el uso de audioguía —en términos de narratividad y adecuación— se torna más restrictivo que el programa de guiada tradicional. Esto resulta así porque, de una forma u otra, en las guías llevadas a cabo por el personal del museo puede darse la posibilidad de que los visitantes, a partir de sus preguntas, saberes previos e inquietudes, puedan generar narrativas propias y el intercambio dialógico —sin la necesidad de que la exposición haya considerado en su planificación la cuestión—. Pero los programas de auto guía funcionan como medios transmisores de una única narrativa, sin la posibilidad de que el visitante pueda plantear, cuestionar u objetar discursivamente el contenido al que se refieren y el mensaje que emiten. Así, pues,

[...] las audioguías suelen provocar un efecto de individuación de la visita muy perjudicial si nuestro objetivo es que las personas interactúen entre sí, dialoguen e intercambien opinión y generen opiniones colaborativas (Asensio y Hernández, 2010: 91/92).

Pues bien, más allá de esta característica que ya se ha identificado en los DME, teniendo en cuenta que los enunciados contenidos en sus materialidades discursivas, la estrategia comunicativa no da lugar a otras narrativas que las que construye el propio museo, además de que las audioguías resultan ser menos capaces de generar adecuaciones. Es decir, el programa basado en la utilización de narraciones grabadas

[...] suelen ser la excusa para validar una visita tradicional, igual de descriptivista que los textos de catálogo más tradicionales, por no certificar que la mayoría utilizan un mensaje encriptado, de alto nivel conceptual, inasequible para la mayoría de los visitantes (Asensio y Hernández, 2010: 92).

El carácter informativo del audio guía y el estilo lingüístico al que recurre, termina por cumplir los mismos objetivos que el programa regular de guiada del Parque: hacer una propuesta de actividad estandarizada para todo público.

Por lo dicho, el programa “Parque Led” no pretende proponer un formato más flexible y, por tanto, susceptible de permitir adecuaciones contemplando la variabilidad de visitantes. Es por ello que, visto desde los modelos educativos propuestos por Tonucci (2010), el programa resulta transmisivo, en tanto se destaca por su perfil informativo y general.

7.3.3. El programa “Agranda Dinos”: el acercamiento al patrimonio desde la didáctica

A diferencia de los anteriores, esta propuesta surge como una forma de acercar a los niños al campo de la paleontología como disciplina y como práctica. Así, bajo la consigna “Somos Paleontólogos”, se diseñaron una serie de actividades que implicaban la participación del público escolar en la simulación de una excavación realizada por especialistas, planificadas para participar de una experiencia de aprendizaje basada en el descubrimiento (Bruner, 1961).



Ilustración 64: Flyer de Agranda Dinos. Fuente: perfil de Facebook de la Municipalidad de Sarmiento

El programa comienza en la puerta de entrada al Parque. Allí, un responsable del museo recibe a los grupos escolares y entrega a cada niño un *kit* con una serie de herramientas que utilizará durante el tiempo que se desarrollen las actividades. El *kit* está compuesto por: una pala pequeña de jardín, una lupa, un tamiz de 15 x 15 cm, una pinceleta y unas antiparras. En el ingreso al Parque, el mediador o guía de las actividades

divide a los grupos en sub grupos más pequeños —entre 5 y 8 niños— para facilitar el desarrollo de las actividades. Asimismo, se comenta al público en qué consistirá la actividad a desarrollar y en donde se realizará, cuáles son los puntos de encuentro y quién acompañará a cada subgrupo en su recorrido. Luego se distribuye cada subgrupo en un “sitio” simulado para llevar a cabo una excavación. Estos espacios, construidos y emplazados en ciertas secciones del Parque a fin de realizar las actividades, son areneros de 5 m² aproximadamente. En ellos se enterraron —a poca profundidad— una serie de réplicas de fósiles en pequeño formato que deben ser “descubiertos” por los visitantes. Asimismo, el programa fue articulado con otro programa promovido por la Secretaría de Medio Ambiente de la municipalidad de Sarmiento. En un *post* del perfil de *Facebook* oficial, las responsables de prensa del municipio señalaban:

Además de ser paleontólogos por un día, lxs niñxs pudieron aprender sobre compostaje y el cuidado de la tierra a través de divertidas actividades organizadas por la Secretaría de Turismo y de Ambiente (www.facebook.com/municipalidaddesarmientooficial, 2021).

En virtud de esta propuesta, junto a las piezas paleontológicas —enterradas en la arena— se podían encontrar bolsas de polietileno, latas de gaseosa y envases plásticos. Estos objetos también debían ser descubiertos, pero para el desarrollo de una actividad complementaria muy distinta a la que se proponía desde el museo.

Ahora bien, en relación a la actividad propuesta por el programa del museo, Diana Vera señala que la excavación no iniciaba inmediatamente con la llegada de cada grupo al “sitio” simulado. Previamente se proponía lo que en educación formal se conoce como “interrogatorio didáctico”. Se trata de “[...] un procedimiento didáctico universalmente empleado para despertar y dirigir la actividad reflexiva de los alumnos” (Alves de Mattos, 1957: 191). En este sentido, su objetivo puede apuntar tanto a generar preguntas que interpelen a la discusión y la problematización de ciertos temas, como a la indagación sobre perspectivas o saberes vinculados a las áreas disciplinares de la curricular escolar. Sin embargo, el interrogatorio también es un recurso en el campo de la educación no formal y está asociada a las exposiciones participativas y a los programas que fomentan la dialogización de contenidos.

En el caso de “Agranda Dinos”, las preguntas iniciales planteadas a los visitantes apuntan a indagar sobre sus saberes previos para aportar —a partir de allí— contenidos que constituirá insumo para la ejecución del programa y el desarrollo de las actividades. Así, pues, teniendo en cuenta que el programa reconoce que “los chicos tienen una diversidad de conocimiento importante” (Vera, Cp. 16/2/2023), la mediación debía considerar este bagaje para ajustar las actividades a cada grupo. Desde la perspectiva del modelo constructivo significa empezar “[...] por aquello que los niños, todos y cada uno, conocen realmente sobre el tema propuesto; es decir significa trabajar siempre sobre lo cercano” (Tonucci, 2010: 48).

Preguntas como “¿Qué es un fósil?” o “¿Quiénes los descubren?”, daban lugar a que se desplegue innumerables datos que surgen de los propios visitantes. Con ello, se producía un intercambio multidireccional entre los visitantes y el museo y entre los propios visitantes, dando lugar al reconocimiento de la diversidad de los públicos. Como señala Vera en la entrevista: “tuve que interactuar con los chicos y su conocimiento”. El programa, con esta sencilla propuesta de interrogatorio, lograba generar actividades adecuadas y ajustadas a necesidades y expectativas de los visitantes, en tanto cada grupo de visitantes proponía saberes, dinámicas y ritmos distintos.

Luego de esta primera etapa de indagación, el mediador instruye a los visitantes sobre los pasos que un paleontólogo debe seguir en un sitio al realizar una excavación y, de darse, un hallazgo. Aquí es donde la actividad se torna estandarizada en términos informativos, pero su sentido está ligado a la experiencia que se desarrolla a continuación de ésta.

El trabajo de excavación, hallazgo e identificación resulta en una actividad individual y colaborativa al mismo tiempo. Cada visitante utiliza sus herramientas para buscar en el sitio algún resto fósil. Frente al hallazgo se produce la participación de todos, de la misma manera que en la identificación el grupo manifiesta perspectivas en relación a lo que el “objeto” es.

Una vez finalizada esta etapa, las réplicas de fósiles son entregadas al guía para su resguardo. Los residuos hallados en el sitio, en cambio, son llevados por los integrantes del grupo a un punto entre las estaciones 1 y 2, en donde los responsables del programa propuesto por la Secretaría de Medio Ambiente dan una charla informativa sobre tipos de residuos, reciclaje y compostaje. Allí el programa “Agranda Dinos” hace una “pausa”, dado que, en términos de desarrollo de actividades, la propuesta del programa de Medio Ambiente no se articula con la del museo.

Como cierre de las actividades del programa, el grupo retorna con el guía del museo para ser acompañado a la salida. Allí, se le entrega a cada visitante una réplica de diente de dinosaurio a manera de *souvenir*, el grupo se despide y le da lugar al próximo contingente.

En esta última parte el programa finaliza abruptamente. No hay un cierre claro en relación a lo que sucede luego de hallar los restos fósiles en el sitio, ni acerca de cómo sigue el trabajo paleontológico. Sin embargo, no por ello el programa deja de ser flexible en cuanto a su desarrollo, entendiéndolo que a lo largo de las actividades el programa debe considerar las necesidades, intereses, conocimiento y experiencias de cada sujeto dentro de cada grupo. Es, quizás, durante la simulación de excavación donde esto que señalamos es más claro en el programa.

Desde la voz de los propios responsables del programa, la propuesta de “Agranda Dinos” apunta a “otra experiencia” distinta a la de la guiada. No se trata de “dar

información”, sino de “hacer algo entre todos, buscar algo entre todos”, lo que implica “un intercambio permanente” (Vera, Cp. 16/2/2023). Así, en el proceso de búsqueda, el mediador acompaña y orienta el trabajo —siempre grupal y colaborativo— de los niños. Cuando se hallan y se extraen los objetos en el sitio, todos participan de su identificación. Para ello, se recurre otra vez al interrogatorio, buscando establecer qué es el objeto y que especie de dinosaurio pertenece, si se trata de un carnívoro o un herbívoro, si es pequeño o si es gigante, dando lugar a la propuesta de hipótesis. Aquí el mediador responde a las características que el modelo constructivo le otorga al educador; “[...] sabe acompañar un trabajo complejo como el de una clase sumida en un proceso de investigación” (Tonucci, 2010: 54). Por esto, el surgimiento de diferentes hipótesis por parte de los visitantes, en una atmósfera de cooperación, permite vincular este modelo educativo con Bruner —sobre el cual hemos advertido relaciones—. Para poder comprender la analogía que haremos aquí entre la funcionalidad de los elementos que componen el objeto de estudio —material significativo— y el modelo teórico, haremos una breve digresión sobre lo que ya hemos señalado sobre las ideas de Bruner en el capítulo 2 y el modelo constructivo (cap. 3).

Bruner (1962) recurre al concepto de “aprendizaje por descubrimiento guiado” para identificar un tipo de práctica pedagógica, el cual asociamos al modelo constructivo de Tonucci. Para Bruner el pensamiento intuitivo es el camino hacia la hipótesis y ésta, a su vez, hacia el descubrimiento de la solución de problemas cognitivos, aunque no constituya la hipótesis una certeza en sí misma. En *The act of Discovery* (1961) señalará que la hipótesis como tal es una herramienta fundamental, no solo en el trabajo de descubrimiento del aprendiz, sino también que destaca su valor pedagógico en el proceso de enseñanza. Así, el autor distingue dos “modos” de enseñanza: el “modo expositivo” y el “modo hipotético”. El primero, sin lugar a dudas, responde a una concepción de la educación como un proceso de transmisión de información —modelo transmisivo de Tonucci—. En el segundo, Bruner señala que el aprendiz “[...] no es un oyente de referencia, ya que: participa en la formulación [de hipótesis] y, en ocasiones, puede desempeñar el papel principal en ella”⁶² (Bruner, 1961: 22). A partir de lo expuesto, se concluye que el “descubrimiento” implica un proceso de aprendizaje en el que el sujeto adquiere conocimiento mediante la elaboración de hipótesis que deberá comprobar. En principio, este hecho no implica solamente la construcción de saberes, sino también que hace autónomo al que aprende. Este “acto del descubrimiento” para Bruner implica entonces un “descubrimiento por sí mismo”. Pero este aprendizaje requerirá que el papel del maestro sea “brindarle a nuestro alumno una comprensión lo más firme posible de una materia, y hacer que sea un pensador tan autónomo y autopropulsado”⁶³, por lo que

⁶² “[...] is not a bench-bound listener, but is taking a part in the formulation and at times may play the principal role in it.” (Traducido por el autor)

⁶³ “[...] give our student as firm a grasp of a subject as we can, and to make him as autonomous and self [...]” (Traducido por el autor)

“el maestro y el alumno están en una posición más cooperativa”⁶⁴ (Bruner, 1962: 22). Sin embargo, la cooperación en el aprendizaje no se limita en la relación alumno – maestro. En “Realidad mental y mundos posibles” (1987) Bruner dedica un capítulo a Vygotsky⁶⁵ en el que sintetiza algunos de sus conceptos centrales y realiza algunas reflexiones sobre el trabajo del autor ruso. Innegablemente, Bruner no sólo incorporó a lo largo de su carrera muchos de las ideas del autor ruso, sino que también fue uno de sus grandes promotores. Escribirá sobre él:

Al volver a examinar su trabajo después de muchos años de haber sido inspirado por él, creo que Vygotsky ofrece el estímulo todavía necesario para encontrar la manera de comprender al hombre como producto de la cultura y de la naturaleza a la vez (Bruner, 1987: 87).

Al sostener que —en palabras de Bruner— “la mente no crece ni de manera natural ni sin ayuda” (1987: 144) se entiende, siguiendo a Vygotsky, que el aprendizaje por descubrimiento se encuentra mediado por un contexto sociocultural en el que los sujetos interactúan construyendo conocimiento.



Ilustración 65: Fotografía de visita de Escuela N° 82 el 27/7/2021. Fuente: perfil de Facebook de la Municipalidad de Sarmiento

Para Bruner el aporte de Vygotsky es fundamental en este sentido y no duda en incorporar sus ideas para desarrollar el concepto de “aprendizaje por descubrimiento”. Por ello señalará que:

⁶⁴ “[...] *the teacher and the student are in a more cooperative position* [...]” (Traducido por el autor)

⁶⁵ Este texto, publicado originalmente bajo el título “*Vygstky: An Historical and conceptual perspective*” fue un trabajo utilizado por el autor en el simposio “*Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*” del Centro de estudios psicosociales de Chicago en 1980.

Si alguna vez llega a existir una época en la que dejemos de pensar que el crecimiento de la mente es un viaje solitario de cada uno por su cuenta, una época en la cual la cultura [...] no se valore sólo por sus tesoros sino por su conjunto de procedimientos para acceder a un estrato superior, entonces Vygotsky será redescubierto (Bruner, 1987: 145).

Considerando estos principios que hemos identificado en el modelo constructivo a través de Bruner, podemos afirmar que el desarrollo de las actividades del programa “Agrandando Dinos” está basado en la perspectiva de los visitantes y su bagaje de conocimiento previo, recurriendo permanentemente a la socialización de todo el proceso comunicativo. Desde perspectiva de Tonucci, se trata de un aprendizaje que no sólo recurre a “lo conocido” para adentrarse en saberes desconocidos, sino que, además, este proceso implica dar “[...] el paso del saber subjetivo (individual de cada alumno) al intersubjetivo (fruto de la dinámica del grupo)” (Tonucci, 2010: 52).

Con todo, el programa resulta flexible en tanto se considera la perspectiva de los visitantes para su ejecución. En este sentido, el carácter informativo que adoptan las actividades en ciertos momentos, da cuenta de formas del lenguaje y un tipo de información se va ajustando en función de la indagación previa acerca de los saberes y experiencias con los que cada grupo llega al museo. Por ello, si bien no existe un documento que permita establecer claramente los objetivos de la planificación de las actividades que integran el programa —dimensión del indicador—, para establecer a través de ellos el carácter flexible del programa (valor/variable/unidad de análisis), esto se puede inferir a partir de la dinámica que adoptan sus actividades y de las variabilidades observadas en cada etapa en relación a las necesidades de los públicos.

8. Bosque Petrificado “José Ormachea”

Aunque ya hemos dicho algo en el capítulo 1, antes de entrar de lleno a las exposiciones y programas del Bosque Petrificado (BP), debemos señalar ciertas diferencias en relación a los otros espacios analizados hasta aquí, que explican en parte las características su diseño museográfico y el desarrollo de algunos programas.

En primer término, el Bosque Petrificado es un Área Natural Protegida (ANP) de las catorce que se encuentran en la provincia de Chubut. Por su carácter de patrimonio natural, depende de un tipo de gestión y organización que se encuentra legislada, lo que implica ciertas limitaciones para su uso como espacio musealizado. Pero también, este hecho determinó su función, el uso cultural y la importancia como contexto de presentación del patrimonio, turístico, educativo y de investigación. Asimismo, el marco legal en el que se encuentra las ANP, hizo que los responsables del espacio sean profesionales formados dependientes del Ministerio de Turismo y Áreas Naturales Protegidas de la Provincia del Chubut.

Por otro lado, como consecuencia de lo anterior, su funcionamiento y organización responde a un documento directriz que emana del Ministerio de Turismo de la provincia. Este documento establece, como vimos en el capítulo 1, las metas y objetivos generales de las ANP. A partir de ellos, cada guardafauna responsable de su gestión dicta sus propias metas y objetivos para organizar las actividades destinadas a los públicos, entre otros aspectos operativos.

Por último, a pesar de tratarse de una institución de jurisdicción estatal provincial, el ANP Bosque Petrificado recibe colaboración y participación del gobierno municipal de Sarmiento, además de apoyo financiero y técnico de origen nacional, por lo que esto ha dado lugar a proyectos interjurisdiccionales de gestión, investigación y educación de todo tipo.

Si bien el nivel organizacional del Bosque Petrificado lo distingue del resto de los museos de Sarmiento, los objetivos en los documentos estatutarios que posee resultan imprecisos como indicadores para establecer el enfoque de sus propósitos y, por tanto, el tipo de diseño expositivo y formatos de programas que emanan de ellos. Esto redundaba — en términos de matrices de datos— en que algunas relaciones sean más claras que otras, entre los niveles de determinación y constitución del objeto de estudio en el nivel de anclaje.

Por lo dicho, el abordaje de los formatos de programas estuvo apoyado en el análisis de los documentos vinculados a su planificación, pero, complementariamente, se recurrió a la entrevista del personal del ANP Bosque Petrificado, teniendo en cuenta la necesidad de ciertos datos que los documentos proporcionar. En este sentido, fue fundamental la comprensión de las perspectivas de los responsables del BP para determinar los indicadores que permitieran establecer la modalidad de planificación de

las actividades y los tipos de formatos de los programas. Así, pues, entrevistamos por vía telefónica, a través de mensajes de voz a Damián Guerreiro, al actual guardafauna del BP, y a Daniela Pazos y Adrián Balercia, guardafaunas del BP hasta 2015. Las comunicaciones fueron realizadas en marzo de 2023.

Asimismo, para el análisis los diseños expositivos, se recurrió a la observación *in situ* de la museografía como instrumento para la recolección de datos. Ellas fueron realizadas en el contexto de dos visitas al BP realizadas en enero de 2023. Esto permitió, con posterioridad, analizar la integralidad de los elementos componentes del diseño de las exposiciones en relación a las acciones comunicativas que interpelaban a los públicos.

8.1. Los espacios musealizados: el centro de visitantes y el sendero de interpretación

El BP es un sitio ubicado a 29 km al sur de la ciudad de Sarmiento. Se accede por la ruta provincial 270, aunque se puede llegar por caminos alternativos. Debido a que el clima invernal dificulta el tránsito por los accesos, la visita al sitio se lleva a cabo principalmente en primavera/verano, aunque se encuentra abierto todo el año.



Ilustración 66: Mapa del recorrido desde la ciudad de Sarmiento hasta el Bosque Petrificado por el ingreso de ruta provincial 270.

Aun cuando el más importante de los espacios musealizados del BP es el propio sitio paleontológico y natural, la Sala de Interpretación del Centro de Visitantes alberga una serie de objetos cuya lectura permite que la totalidad de espacios recorridos por el público tenga una unidad de sentido. Así, la Sala de Interpretación contiene el patrimonio que el recorrido por el Sendero de Interpretación contextualiza. Sin embargo, no debe pensarse que el diseño expositivo de la Sala obliga al visitante a seguir un ordenamiento

lineal y único, teniendo por ello que dar comienzo a su recorrido en uno u otro espacio. Por el contrario, los visitantes pueden optar por ingresar a cualquiera de los espacios para iniciar su experiencia museal, teniendo la posibilidad de volver de ser necesario, con el fin de profundizar la comprensión del relato expositivo.

La Sala y el Sendero contienen bienes patrimoniales naturales, paleontológicos y arqueológicos. Si bien estos últimos resultan de gran importancia por el hecho de tratarse de los vestigios de los primeros pobladores de la región, son los restos fósiles animales y vegetales, que se remontan a 65 millones de años, los que le otorgan un valor singular al lugar. Por este motivo, el sitio es reconocido mundialmente por ser uno de los espacios naturales más emblemáticos de la Patagonia argentina.

Finalmente, para el análisis de los espacios de exposición y sus diseños, hemos decidido un tratamiento individualizado, considerando las características particulares de cada uno, más allá de que la clave expositiva o temática sea la misma.

8.1.1. La sala de interpretación del patrimonio

El espacio musealizado conocido como “Sala de Interpretación” forma parte del Centro de Visitantes “Milton Woodley”, junto con la sala de audiovisuales y la oficina administrativa. El conjunto es parte de una serie de edificios emplazados dentro del ANP Bosque Petrificado cuya función permite la operatividad del sitio.



Ilustración 67: Imagen satelital del conjunto edilicio del ANP "Bosque Petrificado". La fecha indica la ubicación de la sala de interpretación en el Centro de Visitantes.

La existencia de una sala expositiva data de la fundación del BP. Sin embargo, no fue hasta 2007 que la administración del ANP, a cargo del guarda fauna Adrián Balercia y su equipo de trabajo, concretaron la construcción del Centro de Visitantes y se organizaron sus áreas; entre ellas la Sala de Interpretación de Patrimonio.

Según los responsables del proyecto en cuestión, el lugar destinado a la musealización del patrimonio del BP no cumplía con las expectativas propuestas para su “uso público”. En el “Informe de Gestión” correspondiente al período 2007 – 2014, Balercia describía la sala expositiva en estos términos:

[...] eran estanterías desprolijas con piezas fósiles sin determinar, algunas de ellas de otros sitios y sin ninguna herramienta de interpretación, tenía muchos vidrios rotos y suciedad. En base a encuestas realizadas con los visitantes descubrimos que no transmitía ni interpretaba nada del sitio, solamente servía para refugio en aquellos días de mucho sol, viento, nieve o frío (Balercia, 2014: 41).

Esta apreciación sobre las condiciones de la sala —además del resto del conjunto edilicio destinado a prestar servicios a los visitantes— pone de manifiesto el hecho de que el diseño debía apuntar a la comunicabilidad del contenido del patrimonio en términos de “transmisión” e “interpretación”.⁶⁶

Con todo, la nueva propuesta museográfica adoptó un carácter taxonómico y enciclopedista, basado en la organización de los objetos en vitrinas, acompañados de rótulos y láminas informativas. Si bien, en el transcurso de los años, se han hecho algunos cambios en la disposición de las unidades expositivas, para mejorar la circulación en la sala, las transformaciones no fueron significativas desde el punto de vista del modelo de diseño museográfico, por lo que el espacio mantiene el diseño expositivo propuesto por el equipo de Balercia inaugurado en 2011.

La Sala de Interpretación tiene una superficie de 49 m². Los objetos patrimoniales están distribuidos en vitrinas de no más de 120 cm de ancho y 30 a 45 cm de fondo. A su vez, cada una de ellas contiene una serie de rótulos identificatorios de las piezas o conjunto de ellas, que funcionan como fichas informativas por el contenido de datos descriptivos. Asimismo, se ha recurrido al uso de láminas o *banners* informativos que están dispuestos en las paredes de la sala, mayormente sobre las vitrinas o en sus laterales. Así, pues, el conjunto de vitrina y cartelera conforman una unidad expositiva.

⁶⁶ Si bien ya hemos desarrollado la noción de “interpretación” en los Capítulos 1 y 2, no podemos dejar de señalar que este término y el de “transmisión” están íntimamente vinculados en la práctica. Así, pues, desde la perspectiva identificada en los discursos de los responsables del ANP “Bosque Petrificado”, la interpretación se entiende como la relación que establece el visitante entre aquello que ve *in situ* y la información que recibe. Esta manera de entender la acción de interpretar contradice la literatura que vincula patrimonio e interpretación, en la que ésta no se limita a la “instrucción” informativa, sino a la “provocación” del visitante —entendiendo esto como “participación” en la elaboración de conjeturas o ideas propias— a partir de la identificación de su “personalidad” y “experiencia” previa (Tilden, 2006).

Presentamos aquí un plano para identificar las unidades expositivas distribuidas en el espacio de la sala de exposición.

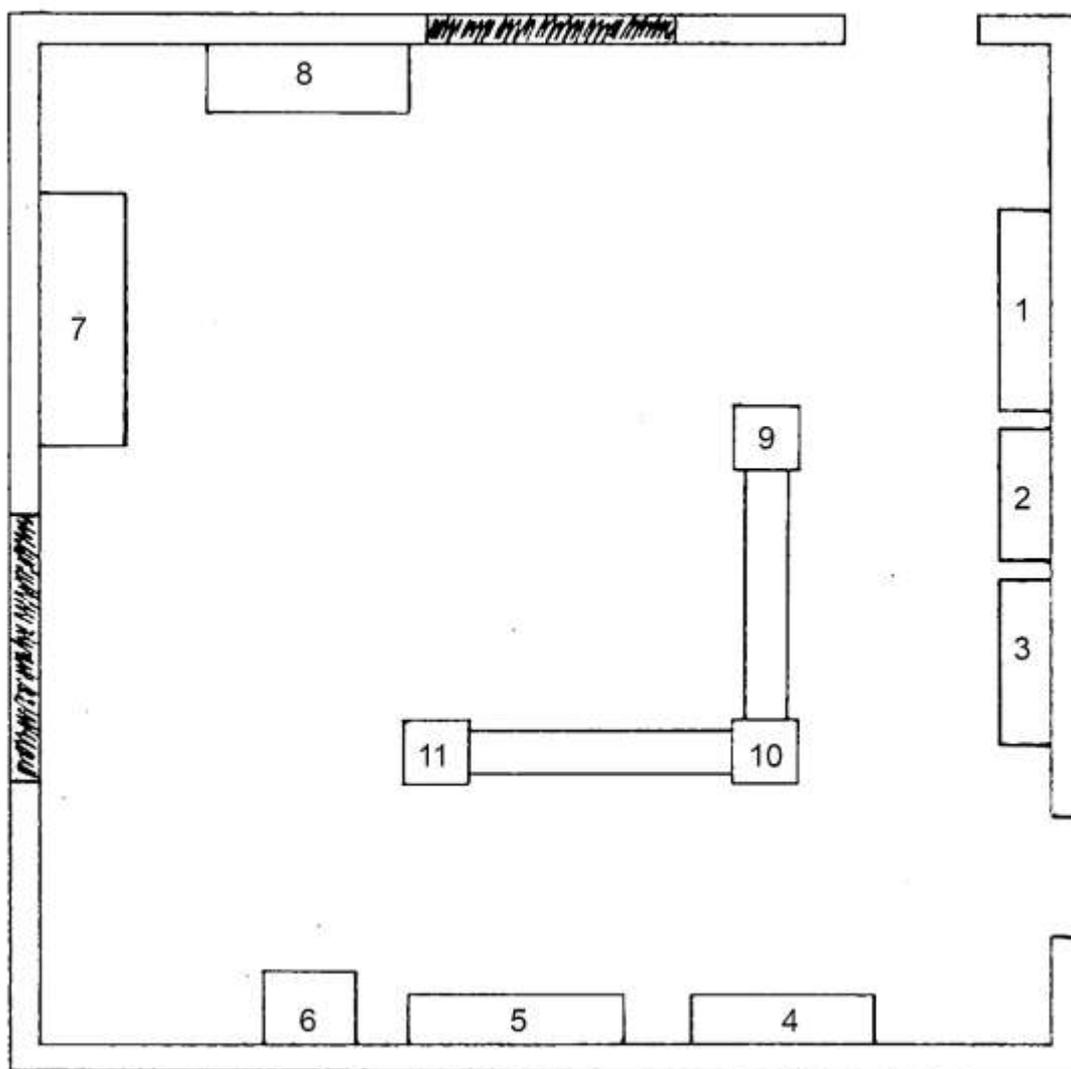


Ilustración 68: Plano de sala de interpretación.

El ordenamiento de las unidades expositivas corresponde con la lectura sugerida por Damián Guerreiro —actual guarda fauna del BP— para el recorrido de la sala, lo que nos permite reconocer una propuesta de lectura lineal del contenido de la exposición.

A partir de las materialidades discursivas contenidas en rótulos o fichas informativas y *banners* —que recurren a enunciados declarativos— se infiere la construcción de una narrativa única. En este sentido, la “interpretación” a la que alude la propuesta museográfica se asocia a la idea de “transmisión” de información —tal como señalamos— más que a la de “construcción” de conocimiento, en tanto el visitante no resulta interpelado a otras acciones comunicativas que no sea la memorización de datos.

Con respecto al estilo lingüístico, los enunciados se acercan más a lo divulgativo que a lo técnico difusivo. Si bien una parte de la materialidad discursiva se apoya en el

uso de cierta terminología disciplinar, la información en general no resulta restrictiva para el público, en tanto los DME recurren a diferentes imágenes y a un lenguaje coloquial que facilitan la accesibilidad cognitiva de los visitantes.

Así y todo, los DME presentan algunos problemas comunicacionales asociados a la cantidad y el diseño. En primer lugar, los *banners* dispuestos en la sala son tan numerosos que producen cierta sobrecarga informativa, distorsionando con ello el contenido de la exposición (Asensio y Pol, 2002). Asimismo, podemos observar que estos DME recurren a textos extensos y, en algunos casos, a un tamaño de letra que imposibilita que la información pueda ser leída cómodamente. Como consecuencia, la mayoría de los *banners* resultan poco atractivos al interés de los visitantes, generando que una gran parte de la información resulte inadvertida.

Ahora bien, en relación a los aspectos funcionales de los DME que contienen materialidad discursiva, más allá de las limitaciones museográficas que hemos señalado, se destaca su carácter informativo. Esto se desprende de los elementos enunciativos que contienen las materialidades discursivas de rótulos, fichas u *banners*. Para facilitar su comprensión, veremos algunos ejemplos de unidades expositivas que incluyen diversos objetos patrimoniales contenidos en vitrinas y los DME cuyas materialidades discursivas se asocian a ellas. Hicimos una descripción de las unidades 1, 4 y 11 en relación a su contenido y criterio expositivo, enunciando, además, las materialidades discursivas a las que recurren sus DME (8.1.1.1/2/3). Finalmente, nos propusimos analizar el contenido de los enunciados para determinar, a partir de las variabilidades narrativas que posibilitan, la funcionalidad comunicativa de los DME (8.1.1.4.). A partir de ello, —siguiendo la relación entre matrices que propone Samaja (2004)— se infirió el tipo de diseño al que responde la exposición y el modelo educativo que representa. Esto último, a partir de la identificación de correspondencias entre elementos constitutivos de material significativa y sistema de significado, tal como propone Ynoub (2017).

8.1.1.1. Unidad Expositiva 1

La unidad expositiva en cuestión se halla ubicada sobre la pared sur de la sala y a la izquierda de la puerta de ingreso (ver plano en ilustración 68). Ella es la primera con la que se encuentra el visitante al iniciar su recorrido.

La vitrina posee una dimensión de 1,20 metros de ancho, 0,30 metros de profundidad y una altura de 1 metro, apoyada sobre una base de madera de 20 cm. Tiene un formato de “estantería” vidriada con cuatro niveles en el que se presentan los objetos patrimoniales; uno superior sobre la tapa de la vitrina, dos intermedios dentro de la vitrina y uno inferior sobre la base. Cada uno de los niveles conserva objetos de distinto tipo, aunque, como veremos, no resulta claro el criterio que determinó su disposición, no sólo de manera interna en la unidad, sino también en el conjunto de la exposición.



Ilustración 69: Fotografía de la vitrina de la unidad expositiva 1.

Desde el punto de vista del análisis de su contenido, la unidad expositiva resulta confusa si se pretende identificar un hilo conductor. En primer lugar, la vitrina posee piezas paleontológicas y arqueológicas que no guardan congruencia entre sí, no sólo desde el punto de vista temporal sino también taxonómico. El conjunto está compuesto por fragmentos de huesos de dinosaurios de diferentes tamaños, restos de palmeras prehistóricas y fósiles de animales marinos hallados en el área, pero también por elementos líticos pertenecientes a los pueblos originarios que se asentaron en la región. A ello, se suman muestras estratigráficas de suelos del área, correspondientes a las distintas formaciones geológicas que pueden ser identificadas por los visitantes en el Sendero de Interpretación. Estos objetos de tan diversa naturaleza que, además, no son contemporáneos, carecen de un criterio claro de exposición que permita comprender el sentido de su presentación en una misma unidad. Asimismo, si la lectura de la exposición sigue un orden de linealidad, el contenido de la vitrina de esta unidad no guarda una relación de continuidad con la segunda vitrina o con la tercera —que de hecho presentan los mismos problemas de contenido—, por lo que no hay indicios que expliquen su ubicación en el inicio de la exposición, como tampoco el criterio de ordenamiento en relación a las otras unidades expositivas.

Por otro lado, la disposición de los objetos en el espacio genera un impacto visual negativo sobre el visitante, en tanto las piezas se encuentran apiñadas dentro de las escasas dimensiones de la vitrina. A este respecto, el hecho de que casi no exista distancia entre los objetos que permita su individualización, más allá del sentido de agrupamiento que

puedan tener algunos de ellos, provoca un importante problema de “lectura” en términos museográficos — fenómeno ya reconocido en otros espacios expositivos como la sala “2 de abril” de la SH “Bravo 25” y la sala “Colonos” en el MRDT—. Por ello, no hay forma de que el visitante pueda hacer una lectura que permita la inteligibilidad de lo que cada objeto busca decir en la exposición, cuando se decide —como en este caso— exponer una cuantiosa colección en un espacio reducido.

En cuanto a los DME con materialidades discursivas, podemos visualizar ocho fichas informativas de pequeño formato, ubicados dentro de la vitrina, y un *banner* de 100 cm de ancho por 70 cm de alto, dispuesto sobre la pared.

Cada ficha está confeccionada con papel blanco de buen gramaje e impresa en letra tipo *Berlín Sans FB*. Poseen un título, que hace referencia a su contenido, y un texto breve descriptivo o explicativo, según sea el caso. El contenido del texto resulta accesible en tanto el tamaño de letra utilizada facilita su lectura y hay un buen contraste entre el fondo y el texto.

Para identificar las fichas informativas dentro de la vitrina, las enumeraremos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo:

Fichas informativas:

1. “Palmeras Petrificadas. En las palmeras, a diferencia de otros árboles, podemos ver sus raíces y estructura externa”
2. “Lasca. Fragmento plano y delgado desprendido de una piedra por golpes.
3. “*Trahuil*. Piedra de lanzamiento para caza o defensa utilizada por pueblos originarios”
4. “Dientes de Tiburones. Pertenecieron a pequeños tiburones (Género *Carcharias*) que vivían en este sitio en costas de aguas tranquilas y poco profundas”
5. “Ostras Fósiles. Similares a las ostras y otros bivalvos actuales, vivían en un mar templado y cálido”
6. “Conglomerado Marino. En el fondo del antiguo mar, ostreras, dientes de tiburón y caracoles, formaron esta masa compacta que hoy vemos”
7. “Huesos de Dinosaurios. Son de nuestro Valle Lunar, tienen aprox. 90 millones de años!!! Si observan bien pueden ver los poros medulares que los diferencian de los troncos petrificados”
8. “Madrigueras. Antes de sepultarse y petrificarse, algunos insectos dejaron sus huellas”

A los DME de las vitrinas se le suma el *banner* confeccionado en material plástico rígido, que describe el contexto del sitio en la era cenozoica. Se ubica justo sobre la vitrina de la unidad expositiva, a una altura media de 1,70 metros sobre el suelo.



Ilustración 70: Banner 1

Contenido del *banner*:

HACE 62 MILLONES DE AÑOS.

Ambiente antiguo.

Existió una región costera bañada por un mar playo de aguas cálidas con cordones litorales y albuferas (lagunas de agua dulce o saladas comunicadas con el mar). A estas costas llegaban ríos que formaban estuarios y/o deltas que inundaban las zonas bajas.

En esta región además se encontraban algunos pantanos.

Entre la región costera y la sierra existió una planicie de suave pendiente, que constituía la selva lluviosa que se desarrolló hasta los 300 m. s. n. m.

Ya sobre la sierra, la ladera más húmeda tenía una comunidad montaña, al igual que la cumbre, más fría.

El clima era subtropical-húmedo. Y debido a las altas temperaturas globales no existían nevadas, ni casquetes polares

8.1.1.2. Unidad Expositiva 4

La vitrina de esta unidad es una de las de menor tamaño. Se encuentra ubicada sobre la pared oeste de la Sala de Interpretación, en línea recta a la puerta de ingreso (ver plano en ilustración 68).

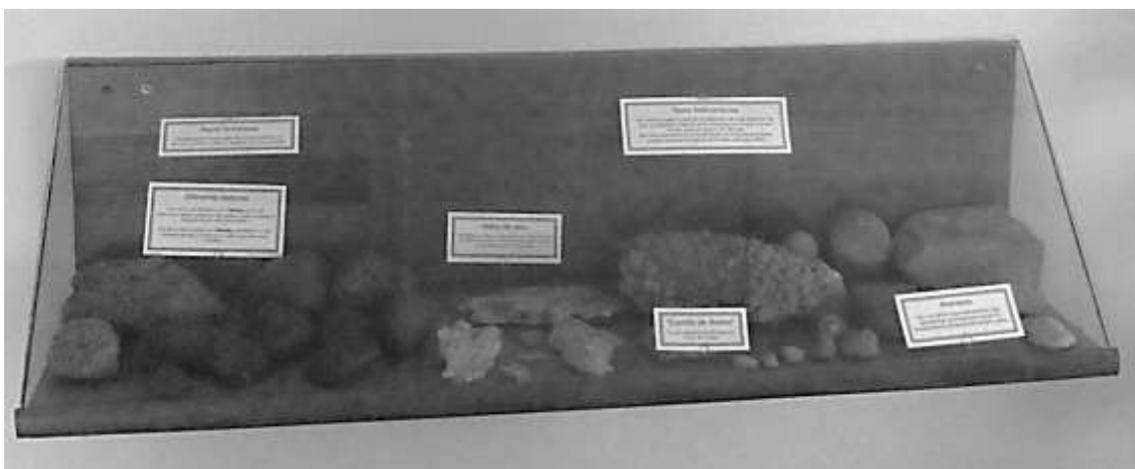


Ilustración 71: Fotografía de la vitrina la de unidad expositiva 4.

Los objetos contenidos en ella pertenecen a una parte de la colección del material geológico de la Sala de Interpretación. Entre ellos se identifican rocas de diversos tamaños y formas, que dan cuenta de las eras geológicas a las que pertenecen. Así, el conjunto guarda coherencia discursiva dado que, más allá de la pertenencia de los objetos a distintos momentos de la edad terrestre, predomina la geología y la mineralogía como criterio expositivo, lo que le otorga unidad de sentido al conjunto.

Sin embargo, como en el caso de la unidad 1 y muchas otras unidades expositivas en esta sala, la ausencia de “espacio” entre los objetos dificulta su lectura y comprensión. De hecho, las fichas informativas —más allá de su carácter descriptivo— no son necesariamente efectivas para permitirle al visitante distinguir un tipo de objeto del otro.

En lo que hace los DME con materialidades discursivas, aquí también se apela a las fichas y al *banner*. De la misma manera que lo hemos hecho con la anterior unidad expositiva, presentamos la cartelera contenida en la vitrina de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Fichas informativas:

1. “Rocas Volcánicas. Constituyen la mayor parte de corteza terrestre, se forman cuando se enfría y solidifica una roca fundida”
2. “Diferentes texturas. Una de las más llamativas es la Escoria, en la cual observamos agujeros pequeños que quedan cuando escapan las burbujas de gas, mientras se enfrían. Una de las más comunes es el Basalto que debido a su alto contenido de hierro es más oscuro y denso que otras rocas volcánicas”

3. “Vetas de yeso. Procesado, se utiliza en medicina y en la construcción. Es uno de los minerales más blandos que existe, el único que puede rayarse con una uña”
4. “Rocas Sedimentarias. Son rocas formadas a partir de los fragmentos de la desintegración de rocas ya existentes. Luego de ser transportadas por el agua, o el aire, forman suelos en lugares muy distantes. Son muy importantes en la interpretación de la historia del planeta, porque conservan la mayoría de los fósiles, entre otros datos”
5. “Castillo de Arena. Es una compactación de arena en forma de cristales”
6. “Areniscas. Son una de las rocas sedimentarias más abundantes, se la denomina así por la predominancia de granos de tamaño arena”

El *banner*, por su parte, contextualiza los objetos en las diferentes formaciones geológicas a las que pertenecen las piezas expuestas. Delante de una imagen del Cerro Abigarrado, donde se identifican los colores de las formaciones geológicas, se yuxtapone un texto descriptivo de cada una de ellas.

PAISAJE ACTUAL
Formaciones geológicas.

El paisaje que vemos se formó durante los últimos miles de años. Un proceso muy lento que continúa hasta el día de hoy.

Cerro Abigarrado (530 msnm)

Rodados Patagónicos 23 mil años.
 Formación Río Chico = 65 millones de años → 23 millones años.

Troncos Petrificados y restos de mamíferos primitivos.
 Banco Negro Inferior = 65 millones de años.

Formación Salamanca = 62 millones de años → 70 millones de años.
 Troncos Petrificados, improntas de hojas, bivalvos marinos y dientes de tiburón.

Formación Bajo Barreal = 90 millones de años → 62 millones de años.
 Valle Lunar: ceniza volcánica en planicies de ríos meandrosos con fósiles de dinosaurios.

CHUBUT
 DIFERENTE TE NATURALIZA

ANP
 ÁREAS NATURALES PROTEGIDAS
 CHUBUT - PATAGONIA - ARGENTINA

Ilustración 72: Banner 4

Contenido del *banner*:

PAISAJE ACTUAL

Formaciones geológicas.

El paisaje que vemos se formó durante los últimos miles de años. Un proceso muy lento que continúa hasta el día de hoy.

Cerro Abigarrado (530 msnm)

Rodados Patagónicos 23 mil años.

Formación Río Chico = 65 millones de años → 23 millones de años.

Troncos petrificados y restos de mamíferos primitivos.

Banco Negro Inferior = 65 millones de años.

Formación Salamanca = 62 millones de años → 70 millones de años.

Troncos Petrificados, Improntas de hojas, bivalvos marinos y dientes de tiburón.

Formación Bajo Barreal = 90 millones de años → 62 millones de años.

Valle Lunar; cenizas volcánicas en planicies de ríos meandrosos con fósiles de dinosaurios.

8.1.1.3. Unidad Expositiva 11

La unidad expositiva se encuentra ubicada en la zona central de la Sala de Interpretación (ver plano en ilustración 68). Junto con las unidades 9 y 10 son las vitrinas de menor tamaño, pero son las únicas que pueden apreciarse a 360°. Por otro lado, a diferencia del resto de las unidades expositivas que poseen un *banner* cuyo contenido está asociado exclusivamente a una vitrina, la vitrina de la unidad 11 se vincula a un *banner* que hace referencia a su contenido y al de la vitrina de la unidad 5 (ver plano en ilustración 68). De esta manera, las unidades expositivas a las que aludimos se integran bajo un mismo criterio que gira en torno a la fauna patagónica. Sin embargo, dado que nuestro interés no está puesto exclusivamente en el contenido de las unidades, sino en la funcionalidad comunicacional de sus DME —aunque nos hemos referido a la coherencia expositiva de su diseño y a los criterios que fundamentan su discurso—, nos enfocaremos sólo en la unidad 11 y en sus materialidades discursivas, incluyendo el *banner* con el que se asocian los objetos que contiene.



Ilustración 73: Fotografía de la vitrina de la unidad expositiva 11

En cuanto a su contenido, la clave expositiva gira en torno a la entomología y a los especímenes de artrópodos que habitan en la actualidad en la zona.

Ordenamos las fichas informativas siguiendo un recorrido de izquierda a derecha, comenzando con aquella que se presenta a manera de introducción del contenido:

1. -Sin 'bichos' no existiría la vida- Polinizan cultivos... Limpian la tierra de estiércol, animales y vegetales muertos, transformándolos en nutrientes para nuevas plantas... Sirven de sustento a pájaros, lagartos, mamíferos, y personas, en muchas partes del mundo... Nos procuran miel, cera y seda... Sorprenden con su colorido y belleza... Algunos destruyen a otros que atacan a nuestras plantas... Nos fascinan por las complejas sociedades que forman... Son arquitectos laboriosos que construyen gran cantidad de nidos... Entre otros servicios ambientales que gratuitamente nos brindan. ¡¡¡ Son esenciales para el bienestar del mundo viviente!!!
2. Los insectos. Son las criaturas más logradas de todo el reino, poseen solo seis patas, algunos tienen alas, los protege un esqueleto externo, y sus patas son

articuladas. Se conocen aprox. un millón de especies, pero existen muchas más...

3. Arácnidos. Tienen cuatro pares de patas, su cabeza y su tórax están unidos, no tienen alas ni antenas
4. Los Escarabajos. Existen al menos 300.000 clases diferentes. Son los más 'acorazados' de todos. Han endurecido sus alas posteriores para cubrir y proteger las alas anteriores, que son frágiles y utilizan para volar

El *banner* alude a la fauna silvestre de la región patagónica, incluyendo en su descripción no sólo a los artrópodos, sino también a las aves, mamíferos y reptiles que habitan actualmente el ecosistema de la estepa. Para ello, el DME apela a imágenes y a materialidad discursiva.

LOS DUEÑOS DE LA ESTEPA.
La fauna de la estepa.

En este ambiente único se observaron más de 30 especies diferentes de aves.

Existen varias especies de reptiles.

Hay una cantidad aún no determinada de sorprendentes invertebrados.

Viven aquí más de 12 especies de mamíferos. Los más vistos son el guanaco, el peludo y el zorro.

CHUBUT
DESCUBERTA EN NATURALLESA.

ANP
ÁREAS NATURALES PROTEGIDAS
Chubut - Patagonia - Argentina

Ilustración 74: Banner unidades 5 y 11

Contenido del *banner*:

LOS DUEÑOS DE LA ESTEPA.

La fauna de la estepa.

En este ambiente único se observaron más de 30 especies diferentes de aves.

Existen varias especies de reptiles.

Hay una cantidad aún no determinada de sorprendentes invertebrados.

Viven aquí más de 12 especies de mamíferos. Los más vistos son el guanaco, el peludo y el zorro.

8.1.1.4. Sobre el análisis de los DME de la Sala de Interpretación y la representación de enseñanza y aprendizaje al que responde el modelo expositivo

Como hemos podido ya establecer, a partir de las características de las materialidades discursivas contenidas en fichas y *banners* que hemos presentado, los enunciados de tipo declarativo son los que les dan forma y funcionalidad informativa a los DME. A este respecto, las posibilidades narratológicas —que constituyen los valores del indicador— se reducen al relato propuesto por el discurso expositivo, sin que el visitante pueda concretar interpretaciones basadas en sus propias experiencias y percepción particular. Paradójicamente, la pretendida interpretación que se propone el diseño expositivo de la sala —por lo menos de manera nominal—, resulta contraria a los principios planteados por Freeman Tilden, entre los que se señala categóricamente que “la información no es interpretación”, sino “una revelación basada en la información” (Tilden, 2006: 105). Creemos que este problema surge a raíz de una comprensión sesgada de lo que la interpretación significa. Por un lado, el hecho de que toda interpretación incluya información, no quiere decir que aquella pueda ser reducida a esta. Por otro, la utilización de un estilo lingüístico menos formal y técnico, que colabore con la difusión de contenidos, se encuentra lejos de favorecer la interpretación, en tanto el uso de este tipo de lenguaje no compensa la recurrencia a materialidades discursivas cuyos enunciados son netamente declarativos.

Con todo, el diseño expositivo promueve la acumulación informativa desde el punto de vista de las acciones comunicativas que son interpeladas en el público. Por ello, desde la perspectiva del modelo educativo al que responde el diseño, la exposición se torna transmisiva, en tanto ésta considera un abordaje del patrimonio que tiende a la comunicación de datos a los públicos de manera unidireccional. Como los DME asumen una funcionalidad meramente informativa, la experiencia del visitante en la exposición queda desvinculadas de su experiencia previa, dado que sólo es interpelado a la contemplación de lo que observa y a la recepción de mensaje emitido por la museografía. Si bien Tilden sostiene que “cualquier forma de interpretación que no relacione los objetos que presentan y describen con algo que se encuentren en la experiencia y la personalidad de los visitantes, será totalmente estéril” (Tilden, 2006: 105), la Sala de interpretación adopta este camino, acercándose con ello a un modelo que se apoya en saberes estandarizados en torno a un programa.

Lo señalado aquí da como resultado la existencia de un relato que se apoya en la interpretación que hace el museo y no el visitante, consolidándose a partir del uso de recursos discursivos de tipo difusivo adoptados por los DME. Como hemos visto, los

enunciados, que dotan de estructura a las materialidades discursivas, no dan lugar a representaciones del propio visitante, lo que explica que el diseño responda necesariamente a un modelo contemplativo. Esta forma de aproximación al patrimonio se corresponde uno de los principios de la educación transmisiva de Tonucci (2010) de “pasar” saberes del que sabe —museo— al que no sabe —público—. Así, pues, el hecho de que el visitante se vuelva receptor de un único mensaje, constituye uno de los principales elementos del material signifiante que se corresponde —en términos de analogías dentro del modelo teórico— con la idea de que se “individualiza” al sujeto en términos de aprendizaje y se restringe con ello la posibilidad de diálogo con otros, lo que elude cualquier “intercambio horizontal” (Tonucci, 2010: 37).

8.1.2. El Sendero de Interpretación

Este espacio responde a lo que en museística se denomina “sitio musealizado”. Es decir, un lugar que ha sido “transformado” con fines de preservación, investigación y educación (Desvallées y Mairesse, 2010).

Presentamos aquí un plano del sitio y del Sendero de Interpretación.

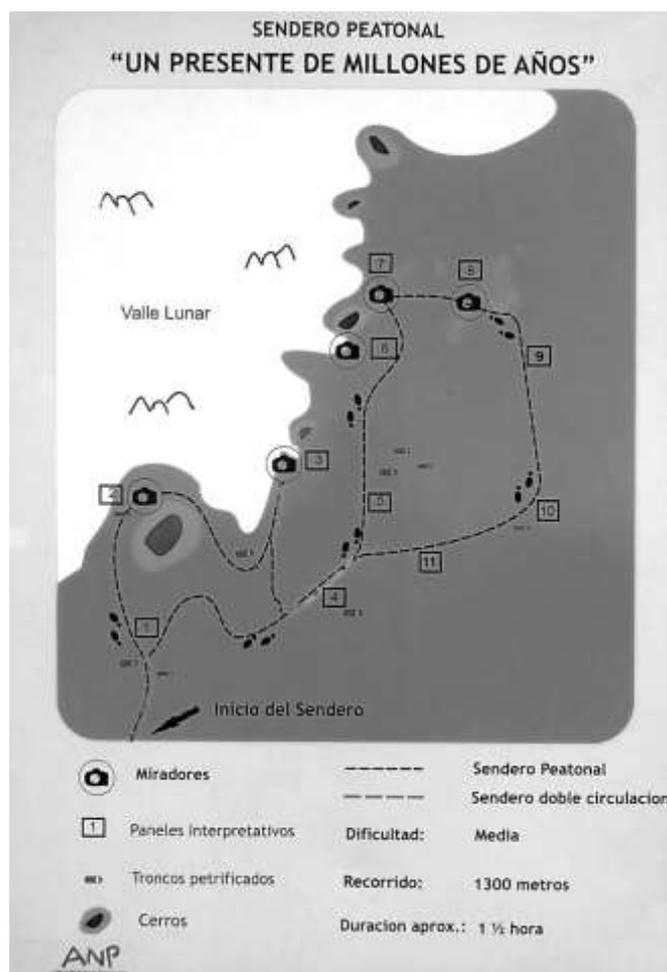


Ilustración 75: Plano con referencias del Sendero de Interpretación ubicado en el ingreso del recorrido.

El ingreso al sitio se encuentra delimitado por una senda angosta que restringe ciertas zonas que se consideran “vulnerables” al contacto humano. Es por ello que el visitante puede acceder a este espacio siempre que respete el trazado de circulación. A lo largo del recorrido de 1300 metros, se dispusieron una serie de 11 “estaciones” con “paneles de interpretación”. Estos DME y su contenido, se encuentran asociados con los diferentes puntos del paisaje del sitio y con los objetos expuestos en la Sala de Interpretación.

La musealización del sitio implicó la utilización de algunos pocos recursos museográficos que funcionan como mediadores entre el espacio natural y el visitante, sin entorpecer la apreciación visual del patrimonio. De esta manera, para el diseño se dispusieron DME en ciertos puntos estratégicos a lo largo del recorrido.

En relación a la funcionalidad comunicativa de estos paneles que funcionan como DME, surge nuevamente la contradicción entre la aparente intención interpretativa y el tipo de enunciados que componen las materialidades discursivas que lo acercan a lo “informativo”, tal como lo hemos analizado en la Sala de Interpretación. Para discutir la cuestión, decidimos seleccionar algunos de estos paneles para su análisis.

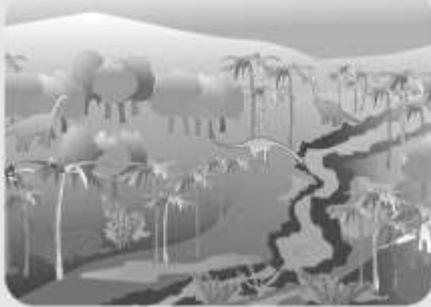
Hemos tomado como ejemplo los paneles interpretativos 1 y 5, porque ilustran el tipo de formato que poseen el resto de los DME dispuestos a lo largo del Sendero de Interpretación. En cuanto al panel 11, creemos que hace referencia a ciertos aspectos a partir de los cuales puede inferirse el carácter contemplativo que adopta la exposición.

CAMBIA... TODO CAMBIA

EVERYTHING CHANGES...

Hace 90 millones de años, mucho antes de que naciera nuestro bosque petrificado, este paisaje estaba dominado por mares, lagunas y bosques densos de palmeras, helechos y coníferas. En la tierra dominaban los dinosaurios, en la costa vivían cocodrilos y tortugas, y en las profundidades de las aguas, tiburones.

Hoy este paisaje, que usted puede observar, formado por suaves pendientes y



puntas redondeadas, compuesto por cenizas volcánicas y areniscas grises, rojas y violáceas, recibe el nombre de “VALLE LUNAR”.

The Lunar valley, landscape of gentle slopes that you observe, was 90 million years ago a forest of palms, ferns and conifers where dinosaurs, crocodiles, turtles and many more lived.

Ilustración 76: Panel interpretativo 1

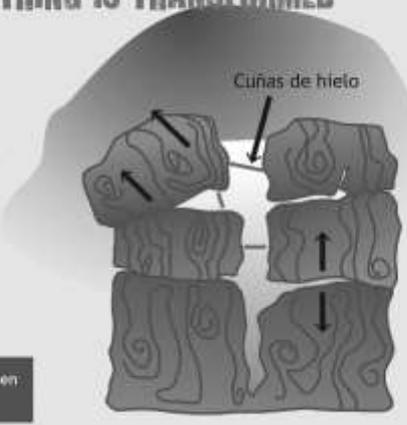
NADA SE PIERDE, TODO SE TRANSFORMA

NOTHING IS LOST, EVERYTHING IS TRANSFORMED

Aquí, las rocas y los fósiles se resquebrajan porque la amplitud térmica diaria y estacional es muy grande (+40°C/-18°C)

También el agua, que se deposita en las grietas, se congela y ejerce una fuerte presión, causando que las partes más pequeñas de los troncos se desprendan.

The rocks and fossils are breaking down due to the wide range of temperatures and the effect of water freezing in cracks.



Recorra el sitio sin dejar inscripciones en el sedimento ni en los troncos. Deje su firma solo en nuestro libro de visitas.

Ilustración 77: Panel interpretativo 5

FIN DEL RECORRIDO

END OF TOUR

Esperamos que haya disfrutado del sendero, a 350 metros encontrará el Centro de Visitantes, no deje de conocerlo y consultar a los Guardafaunas ante cualquier duda. Es deber de todos conservar tanto los fósiles como este ecosistema de estepa patagónica.

¡Muchas Gracias!

In 350 meters you will find the Visitor Center, be sure you know it and consult the Rangers. Help us maintain this site and cooperate with the control when leaving. Thank you!



En este sitio los fósiles son contemplados por miles de turistas de todo el mundo, estudiados y protegidos. No intente llevarlos escondidos, ES UN DELITO. Por requerimiento de servicio existe un control de egreso para todos los visitantes.



Ilustración 78: Panel interpretativo 11

Todos los paneles de interpretación fueron diseñados en un mismo formato: un texto en castellano y en inglés, acompañado por fotografías, dibujos o gráficos y, en algunos casos, indicaciones sobre aspectos vinculados a pautas que deben cumplir los visitantes a lo largo del recorrido. En cuanto a su contenido, algunos paneles abordan los aspectos geológicos que se vinculan a la transformación del espacio, otros se aproximan al proceso que concluyó con la petrificación de los troncos, mientras que hay paneles que tocan cuestiones más actuales sobre la vida silvestre o el clima. Pese a estas diferencias, la funcionalidad de todos los DME es la misma. En primer lugar, todos los paneles contienen los mismos elementos enunciativos y visuales: una materialidad discursiva que cumple una clara función informativa e imágenes que la acompañan. Es por esto que las variantes que se observan en estos DME tienen que ver con el tipo de contenido al que hacen referencia y no con su función comunicativa y museográfica. En segundo lugar, esta funcionalidad comunicativa de los DME y sus materialidades discursivas, replican el modelo de diseño expositivo de la Sala de Interpretación. En ellos se apela a enunciados de tipo declarativo que, aunque por su estilo lingüístico resultan accesibles en cierto grado, no dan lugar a la propuesta de narrativas distintas a las que plantea la propia exposición. Finalmente, la información de los paneles sólo le brinda al visitante la posibilidad de entender lo que ve en el espacio natural, pero no propicia oportunidades para el desarrollo de conjeturas o conclusiones de ningún tipo, limitando con esto las posibilidades interpretativas o dialógicas.

Por otro lado, el panel 11 posee un carácter distinto en cuanto a su contenido. Si bien no se trata de un DME propiamente dicho, dado que no cumple la función de mediar entre el visitante y el patrimonio en términos cognitivos, su texto hace referencia a ciertos aspectos vinculados a la finalidad de la propuesta museográfica y programática que confirman lo que indicamos hasta aquí. El panel señala el “Fin del recorrido” en el Sendero de Interpretación. Pero, además, hace algunos señalamientos a los visitantes, que tienen que ver con la centralidad de la propuesta museográfica y patrimonial.

En el panel se puede leer lo siguiente: “Esperamos que haya disfrutado del sendero, a 350 metros encontrará el Centro de Visitantes, no deje de conocerlo y consultar a los Guardafaunas ante cualquier duda”. Como aclaramos en este mismo apartado, el recorrido del público en el sitio puede iniciar en el Sendero de Interpretación o en la Sala de Interpretación, por lo que esta indicación en el texto está destinada para aquellos visitantes que decidieron dar comienzo a su experiencia en el recorrido al aire libre. Si bien esto refuerza la idea de la relación entre un espacio y otro para que la experiencia del visitante sea integral, no es lo que queremos destacar en lo que respecta a la propuesta museográfica. Lo que aquí resuena como un elemento que manifiesta el carácter informativo del diseño de la exposición, es el hecho de que se interpela al visitante a “consultar a los Guardafaunas ante cualquier duda”. En este sentido, Damián Guerreiro destaca el hecho de que el público tiende a realizar preguntas sobre cuestiones muy variadas, según sus intereses, pero mayormente los interrogantes se plantean en torno a

lo que ha visto a lo largo del recorrido (Guerreiro, Cp. 5/6/21). Esto sucede porque, en definitiva, la función de los mediadores, tanto DME como Guardafaunas, es justamente la de informar. Por ello, resulta coherente que este panel refuerce lo que toda la exposición se ha planteado como finalidad: comunicar a los públicos el contenido asociado al patrimonio.

Pero lo que describe el tipo de diseño más claramente es el siguiente fragmento del texto del panel en cuestión: “En este sitio los fósiles son contemplados por miles de turistas de todo el mundo, estudiados y protegidos”. El señalamiento acerca de la acción contemplativa de los visitantes y su reconocimiento en calidad de turista, permite inferir algunas cosas. En primer lugar, si bien la contemplación es parte de cualquier exposición, más allá de que el visitante pueda ser interpelado a otras acciones, lo indicado aquí refuerza la idea de acumulación informativa que ya han propiciado todos los mediadores que el visitante ha identificado a lo largo del recorrido. Es decir, hay una clara intencionalidad comunicativa de promover la trasmisión de información, lo que acerca la exposición al modelo transmisivo de Tonucci (2010), en tanto los mediadores funcionan como organizadores de los contenidos que se pretenden transmitir al sujeto que aprende. Así, cada DME o panel expone su contenido de manera secuenciada y lineal, de forma similar a la que se podría observar una materia en la “escuela transmisiva”: “de forma ordenada”, siguiendo una estructura arbitraria que no se corresponde necesariamente con la realidad de los sujetos, “su manera de conocer y de adentrarse en el conocimiento” (Tonucci, 2010: 39).

En segundo lugar, la identificación del visitante como turista, según la propia exposición, revela la perspectiva generalizada que tiene el espacio sobre los sujetos que llegan allí. Como ya lo hemos indicado en el capítulo 1, la relación entre turismo y patrimonio —que hace a la identidad de los museos y espacios musealizados de Sarmiento— se encuentra asociada a la masificación de sus propuestas museográficas y programáticas. El resultado necesario de esto es la homogenización de los públicos y el desarrollo de una oferta cultural estandarizada, sean conscientes o no de ello los propios gestores. Si bien esto tiene que ver con las características de los programas, también nos habla del tipo de diseño expositivo y del modelo educativo al que responde. La identificación del principio de igualdad en esta propuesta expositiva, deja en evidencia una planificación que no reconoce la diversidad (Tonucci, 2010) de públicos, ya sea que esto implique edad, experiencia o intereses. Por lo dicho, si bien la propuesta expositiva considera al turismo como meta, no todos los visitantes los son. Sin embargo, al establecer correspondencias entre la exposición y el modelo educativo, podemos identificar el principio de igualación al que responde el diseño museográfico, que no sólo se concentra en informar, sino en igualar a sus públicos.

8.2. Los programas públicos y educativos: Entre el turismo y la educación ambiental

El Programa de Manejo, contenido en el documento rector, propone una serie de programas y sub programas destinados a diagramar el funcionamiento de las distintas áreas del Bosque Petrificado. Si bien no todos ellos están orientados a regular la comunicación con el público o mediar entre el patrimonio y el visitante, algunos fueron planificados para cumplir con esta misión.

Para el abordaje de estos programas, se recurrió al análisis de contenido (Bardín, 2002) de los documentos que les dan forma. Asimismo, la entrevista a informantes clave fue necesaria para eliminar desacuerdos entre los datos recogidos de las observaciones en campo —registradas por los propios guardaparques— y los documentos de planificación de los programas. Con ello, queremos decir que muchas veces los documentos no reflejaban lo que sucedía *in situ* en el contexto donde se desarrollaban los programas o la planificación resultaba imprecisa o muy general para determinar el formato de los mismos.

Aunque ya hemos dicho algo sobre las propuestas programáticas destinadas a los públicos en el capítulo 1, nos detendremos ahora en sus objetivos y “acciones”.

En el apartado 1.2.2. de esta investigación revisamos la cuestión estatutaria del Bosque Petrificado José Ormachea (BP), con el fin de establecer el contexto en el que se llevaron a cabo las propuestas museográfica y programática. Así, el capítulo III del Plan de Manejo del BP nos aproximó a los programas que resultan de nuestro interés: el “Programa de Turismo” y el “Subprograma de educación ambiental”.

A pesar de que, además de estos programas, se han concretado actividades de carácter público y educativo, tales como el avistaje del “Eclipse Solar” del 2 de julio de 2019, las “Visitas Nocturnas” o las actividades de articulación como las realizadas con el Centro de Actividades de Montaña Sarmiento (CAMS), no los consideraremos aquí en tanto se trata de eventos aislados que no tienen otro objetivo que el de atraer al visitante local al BP, sin una planificación clara que permita identificar un formato.

Por tal motivo, nos ocuparemos de establecer el tipo de formato de los programas identificados en el Plan de Manejo, a partir de sus niveles de adecuación. Esto implicará —tal como lo hemos planteado en la relación entre matrices (3.3.2.)— determinar la centralidad de los objetivos de las actividades, distinguiendo aquellas planificadas para todos los públicos de manera estandarizada, de las ajustadas a las características de los visitantes. El fin último de esto que proponemos, apuntará a la identificación de los programas dentro de las representaciones de enseñanza y aprendizaje que responden a los modelos educativos.

8.2.1. El Programa Turístico

Lo primero que debemos señalar es que este programa público enmarca sus actividades dentro del “ecoturismo”⁶⁷, por lo que su planificación prioriza el “desarrollo sostenible” de la explotación del ANP como tal. Ello significa que toda actividad vinculada a los visitantes, debe garantizar “la protección del medio natural ante cualquier posibilidad de uso” (Plan de Manejo, 2000: 42). Este principio explica el hecho de que la propuesta, como toda actividad programática del BP, sea “más restrictiva que otros tipos de turismo debido a que está ligada a áreas silvestres exclusivamente y por lo tanto se deben tomar numerosos recaudos para que el atractivo mantenga sus condiciones naturales en óptimo estado” (Plan de Manejo, 2000: 42). En tal sentido, el acceso del público al patrimonio se encuentra mediado por principios asociados a la conservación y educación ambiental.

Lo señalado con anterioridad sobre la propuesta programática, se ve reflejado en los objetivos generales del programa. Si bien estos no constituyen para nosotros la dimensión del indicador en la matriz subunitaria propuesta para las actividades destinadas a los públicos, sirvieron para orientar nuestra búsqueda. Ellos se expresan de la siguiente manera:

1. Garantizar el uso público a niveles, que contribuyan de la mejor manera posible al bienestar físico y espiritual de los visitantes y reserven los atributos naturales de la zona para generaciones actuales y futuras.
2. Aportar a los pobladores locales beneficios que sean compatibles con los objetivos de creación y manejo del área protegida (Plan de Manejo, 200: 43).

El primer objetivo busca establecer un equilibrio entre el uso cultural del sitio y su conservación. Por un lado, se plantea la ejecución del programa en vistas a garantizar el bienestar del visitante; por otro, propone asegurar la preservación del espacio natural. El segundo objetivo pone de relieve la importancia de la comunidad local y la relación entre la ANP y su desarrollo. Esta “combinación” de propósitos es a lo que apunta la política de “desarrollo sostenible”.

Pese a lo dicho, los objetivos no resultan claros para el análisis sobre el tipo de formato de que adopta el programa, dado el tratamiento general que hace el documento sobre su diseño. En este sentido, no es posible determinar el carácter rígido o flexible de su formato. Sin embargo, la propuesta de actividades resulta más definida y da algunas pistas al respecto.

Si bien el texto del Plan de Manejo propone como “actividades permitidas” para el Programa Turístico el “senderismo” y las “visitas guiadas”, ésta última fue reemplazada

⁶⁷ Se trata de un término acuñado a comienzos de los años ochenta. Aquí, adoptaremos la definición de la *Ecotourism Society* (Lindberg y Hawkins, 1993), que lo reconoce como un “viaje responsable” a contextos naturales, que cuidan el medio ambiente, mejorando el bienestar de la población local.

por la autoguía como modalidad, ya sea para la Sala o el Sendero de Interpretación. Sin embargo, desde 2021, gracias a un proyecto de capacitación promovido por la Municipalidad de Sarmiento para la formación de “Guías de sitio”, la visita guiada se reestableció como opción de recorrido del BP, aunque no constituye un programa propuesto desde la gestión del ANP.

A pesar de la ausencia de un documento de planificación de la actividad de autoguía, cuyos objetivos específicos facilitarían la identificación de la centralidad de su enfoque de los objetivos, existen indicadores que nos permiten establecer el alto grado de generalización de la propuesta que sugieren la ausencia de adecuaciones que sean el resultado de la consideración de las necesidades de los públicos. Pese a esto, hay elementos en el documento de planificación de la visita guiada —igualmente aplicables a las visitas autoguiadas— y en la propia voz de los responsables de su ejecución, que podrían cuestionar esta conclusión. Lo que haremos en lo que sigue es fundamentar nuestra postura.

Un primer argumento que permitiría suponer erróneamente la flexibilidad del programa, tiene que ver con el análisis de los segmentos de públicos que se realiza anualmente desde 2007. En el capítulo 1, apartado 3.6.2., del Plan de Manejo, se desarrolla el “Análisis de la demanda del Área Protegida Bosque Petrificado”. Aquí, se exponen los datos del estudio realizado sobre los públicos y sus características, intereses y posibilidades de acceso al ANP. Asimismo, los guardafaunas cumplen con la labor de realizar un “Informe de Gestión”⁶⁸ anual, en el cual se detallan aspectos vinculados a la administración y funcionamiento del ANP. En el documento del “Informe de Gestión 2007 - 2015”, los responsables del ANP describían su labor en el estudio de públicos de la siguiente manera:

Confeccionamos y utilizamos por primera vez en el sitio una planilla de estadísticas de ingreso y control de visitantes. Esta herramienta es básica e indispensable para comenzar una gestión eficiente en cualquier ANP mediante el llenado de planillas se obtuvieron datos sin precedentes de los visitantes, en principio acerca del horario de ingreso y egreso, origen, tiempo de permanencia, cantidad (Informe de gestión 2007 - 2015: 4-5)

Por otro lado, la apertura del “Libro de visitantes”, cuyo objetivo es evaluar la gestión y propuesta de actividades del sitio en relación a “[...] aquellas percepciones y sensaciones que [los] visitantes quieren dejan reflejadas, además de sugerencias y recomendaciones” (Informe de gestión 2007 – 2015: 5), sugiere la consideración de estos datos en la planificación, tanto del programa como de la exposición. Entonces, dado que el estudio de públicos un instrumento para la revisión y puesta a punto de las propuestas

⁶⁸ Actualmente se realiza el Plan Operativo Anual (POA), el que surge de la evaluación de públicos — surgida de las características y opiniones de los visitantes— y prestadores de servicios turísticos (Guerreiro, Cp. 8/4/2023).

programáticas, se podría dar lugar al supuesto de que el diseño del programa pone el foco sobre los intereses de los visitantes.

Asimismo, en la sección del documento de planificación referida al senderismo, también hay elementos que sugieren la posibilidad de que el formato adoptara un carácter flexible. Allí, se define al senderismo como una actividad “sin límite” de edad, hecho que se justifica en el establecimiento de “grados de dificultad” de accesibilidad física al Sendero de Interpretación. Pero, además, se consideró los siguientes “criterios” para su desarrollo:

- Baja dificultad
- Alta accesibilidad
- Alta posibilidad de disfrutar de vistas panorámicas
- Alto grado de contacto con los elementos del ambiente (PM, 2000: 44)

Con todo, la propuesta de autoguiada parece presentarse como una actividad que se define por sus posibilidades de adaptación a la heterogeneidad de públicos. Esta idea se refuerza si tenemos en cuenta que el documento de planificación propone a los visitantes un recorrido de “interpretación libre, en tiempo libre y disponible a lo largo del día” (PM, 2000: 44).

Lo expuesto hasta aquí, podría alentarnos a pensar que la autoguía es una actividad que se abre a la posibilidad de que el visitante pueda utilizar los recursos expositivos a su antojo y en función de sus necesidades, lo que nos habla de cierto grado de accesibilidad en el Programa Turístico. Pese a esto, debemos hacer algunos señalamientos: primero, en torno al origen de la autoguiada; segundo, a su relación con el diseño expositivo; y, finalmente, a la diferencia entre flexibilidad y generalización de un programa como el que presentamos aquí.

En principio, la propuesta de autoguiado para el recorrido de las exposiciones tiene un doble origen y, por ello, finalidad: por una parte, desde la gestión actual del BP se pensó que la presencia del personal del ANP condicionaría la “apreciación” del sitio por parte del visitante; por otro lado, se debe reconocer que la utilización de un guía por grupo de usuarios se volvió impracticable, considerando la escasez de personal disponible para dicha actividad (Guerreiro, Cp., 8/4/2023). Esto nos indica que, si bien hay cierta intencionalidad de proponer un recorrido que posibilite algún grado de libertad de acción, disfrute e interpretación al público —dentro del marco de restricciones físicas y discursivas a las que ya nos hemos referido—, también es verdad que la oferta en cuestión fue el resultado inevitable de la escasez de guardaparques y pasantes en el ANP.

Pero lo que resulta más esclarecedor es el hecho de que el programa y las exposiciones conforman una unidad de sentido. Por más que estuviéramos tentados a suponer que la planificación de la actividad de autoguía es efectivamente compleja y, por ello, el formato del Programa Turístico resulta flexible, se contrapone al diseño

contemplativo de las exposiciones del Sendero de Interpretación y de la Sala, con los que guardan coherencia en términos de comunicabilidad. Es decir, que tanto el tipo contemplativo que define las exposiciones, como el diseño generalizado de la propuesta del programa, pueden interpretarse como una estructura unificada que responde a un modelo transmisivo de educación.

Para despejar dudas, podemos poner en consideración dos cuestiones. En primer lugar, debemos convenir en que un formato de programa puede ser flexible, por lo que no necesariamente están ligados a una exposición participativa. Es decir, toda exposición participativa requiere de adecuación —ya sea a través de sus mediadores o de los programas que se vinculan a ella—, dado que el diálogo y la interpretación son posibles gracias a la consideración previa de las necesidades e intereses de los visitantes. Por el contrario, no es posible afirmar que un formato flexible de un programa esté asociado necesariamente a una exposición participativa, porque en sí misma la adecuación en el programa no garantiza interpretación o diálogo en la exposición, sino que aquel es un elemento que posibilita esto, siempre que la exposición esté diseñada para tal fin. De hecho, un programa puede ser flexible con el fin de que una exposición contemplativa pueda cumplir con su función informativa, divulgando con ello el contenido de su acervo a un mayor número de visitantes. En segundo lugar, para que un programa resulte flexible —como señalamos— debe poder adecuarse a las características y necesidades de los públicos. Pese a ello, lo que observamos aquí es una actividad lo suficientemente general para que resulte accesible al mayor número de visitantes, por lo que no podemos identificar, por ello, elementos de adecuación en el Programa Turístico. En realidad, lo que se logra con la autoguía es un alto nivel de generalización que garantiza una divulgación más amplia de contenidos. Por ello, en términos cuantitativos, percibimos alto nivel de accesibilidad que poco tiene que ver con la implementación de adecuaciones, que resultan siempre de una evaluación cualitativa de los públicos y del ajuste permanente de la dinámica, lenguaje, intercambio y demás elementos que hacen a la ejecución de actividades.

En resumen, la actividad de autoguía permitió que el Programa Turístico resulte en cierto grado accesible para una mayoría de públicos, a fin de que la diversidad de visitantes acceda a la información que brinda la exposición diseñada en el Sendero de Interpretación y en la Sala. Esto permite entender que el conjunto de exposición y programa responden —como anticipamos— a un modelo transmisivo, en tanto hay una clara intencionalidad de comunicar el conocimiento sobre el cuál la exposición construye una única narrativa y es, por tanto, autoridad. El programa facilita este proceso transmisivo debido a las oportunidades de acceso que genera. En este sentido, no es posible identificar una labor de adecuación, en tanto no hay elementos en la ejecución del programa que indiquen que las actividades adoptan una dinámica de transformación permanente, que responde a las necesidades grupales e individuales de los públicos en cada situación de visita. Por el contrario, se adopta el criterio educativo de proporcionar

información a los sujetos, esperando que estos logren incorporar contenidos por “acumulación de conocimiento” (Tonucci, 2020) de una manera general.

8.2.2. El Subprograma de educación ambiental

Si bien en el documento del Plan de Manejo se habla de un subprograma de educación ambiental, enmarcado en el Programa de Educación e Interpretación, desde nuestra perspectiva nos vamos a referir a él como un programa educativo destinado al público escolar.

Para darle viabilidad al programa, se planificó un proyecto denominado “Conociendo nuestro Bosque Petrificado”, que estuvo en vigencia desde 2010 hasta 2015. Su origen, según relata el guardafauna Adrian Balercia, tiene que ver con una “situación excepcional” que implicó que el equipo de guardafaunas y pasantes llevara a cabo una serie de actividades para grupos escolares de primaria fuera del sitio (Balercia, Cp. 11/4/2023). Para Daniela Pazos, creadora y promotora del proyecto, el objetivo era “cumplir con el programa de educación ambiental que se encontraba dentro del Plan de manejo del Área Protegida” (Pazos, Cp. 11/4/2023).

El programa en cuestión plantea una serie de objetivos que ponen de manifiesto su misión:

1. Generar y coordinar grupos de trabajo capacitados en educación conjuntamente con la Municipalidad de Sarmiento.
2. Generar espacios y emplear distintas modalidades y elementos (cursos, talleres, materiales de lectura, etc.) para la toma de conciencia de los actores involucrados.
3. Generar un cambio de actitud favorable en los usuarios hacia el ambiente y al área natural protegida en particular, mediante la implementación de un plan de capacitación (PM, 2000: 48).

Por los objetivos enunciados aquí, podemos identificar un doble propósito: en primer lugar, desarrollar acciones tendientes a promover la educación ambiental en la comunidad; por otro, concretar proyectos de articulación con el gobierno local para cumplir con este propósito.

Sin embargo, estos objetivos no dicen nada acerca de la dinámica que adoptarán las acciones que permitan determinar el tipo de formato que adquiere el programa. Por eso trasladamos el análisis hacia las acciones que se enuncian en el documento. Allí se propone:

1. Organizar y/o participar con otras instituciones en la realización de talleres de educación ambiental y cursos especiales de capacitación, destinados a docentes, guías de turismo y demás agentes multiplicadores en la región.

2. Organizar una biblioteca de apoyo a escolares, docentes y público en general en el bosque petrificado.
3. Coordinar grupos de voluntarios y su capacitación junto a los municipios y organizaciones intermedias.
4. Unificar criterios para el diseño y elaboración de la cartelería y folletería para la totalidad del área natural protegida (PM, 2000: 48).

Las “acciones” refuerzan el hecho de que el mayor objetivo es el de establecer un vínculo entre el ANP y la comunidad de Sarmiento, en aras de concientizar a la población local sobre el cuidado del patrimonio natural. Pero poco indican las acciones sobre cómo se ejecutará el programa, salvo en lo referido sobre “talleres de educación ambiental y cursos”. En este marco es que el equipo de guardafaunas y pasantes del BP diseñan, planifican y ponen en marcha el proyecto “Conociendo nuestro Bosque Petrificado”.

En el “Informe de Gestión 2007 – 2014”, hay algunas referencias sobre cuáles fueron las estrategias para la ejecución del proyecto:

Durante los dos primeros años visitamos las Escuelas de Sarmiento, y después fuimos visitados por ellas (4º Grados). Gracias al Co-manejo con la Municipalidad, participamos del programa “Sarmiento Para los Sarmientinos” [...]

Los resultados fueron muy buenos y continuamos con el emprendimiento los siguientes años, pero realizándolo directamente desde el sitio para que sea más específico de nuestras temáticas prioritarias (IG 2007 – 2014: 31).

El documento continúa relatando la dinámica que adoptaron las actividades llevadas a cabo:

Este proyecto se desarrolló en dos etapas, la primera consistió en el dictado de charlas interpretativas por profesionales del ANP Bosque Petrificado Sarmiento, en las cuales se trabajó con material interpretativo (*Power Point* y muestras de fósiles, entre otros materiales). Las mismas se desarrollaron en el primer trimestre para todos los alumnos de escuelas primarias de 4º, las temáticas en las que se basaron las charlas fueron las siguientes:

Áreas Protegidas, con énfasis en nuestra Área Natural Protegida

Fauna y Flora de la estepa patagónica

Y prosigue:

En la segunda etapa el propósito del proyecto es que los alumnos de 4º, que hayan participado de la primera etapa puedan conocer el Área

Protegida y obtener una experiencia vivencial con parte del Patrimonio Natural y Cultural que les pertenece y estimular así el amor por la naturaleza (IG 2007 – 2014: 30-31).

Para hacer la primera puesta a prueba de esta labor educativa, no sólo en estudiantes, sino también en docentes, se planificó la experiencia para los alumnos de 4to año de las escuelas primarias⁶⁹ de Sarmiento. El proyecto original se proponía una ejecución de actividades en dos etapas consecutivas: en primera instancia, consistía en llevar a cabo una visita a las instituciones escolares mediante un formato de programa que podríamos identificar como “valija didáctica”⁷⁰ (Asensio, 2019). Se desarrollarían allí una serie de actividades vinculadas al contenido propuesto, a la vez que se articulaban temáticas trabajadas en el nivel escolar; en segundo lugar, las actividades cambiarían de contexto para desarrollarse en el Bosque Petrificado. Con esta segunda instancia se daba por finalizada la ejecución del programa. Sin embargo, Balercia y Pazos concuerdan con el hecho de que, debido a problemas de logística, no fue posible trasladar a los grupos de alumnos desde las instituciones de pertenencia hasta el BP, por lo que la ejecución del proyecto quedaba siempre inconclusa.

El “Informe de Gestión 2007 – 2015” da cuenta de una serie de experiencias más. Allí, se mencionan los objetivos del proyecto:

El objetivo era llegar a la mayor cantidad de establecimientos de nivel primario para divulgar conocimientos acerca de las Áreas Protegidas, la importancia del Bosque Petrificado Sarmiento en el desarrollo de la región y el conocimiento de la flora y la fauna de la Estepa Patagónica, para que los alumnos y maestros continúen con la difusión de la temática ambiental en forma permanente (IG 2007 – 2015: 16).

El documento pone en evidencia algunos aspectos sobre la centralidad de los objetivos de las actividades y en relación al formato que adopta el programa. En primer término, el texto alude a la necesidad de divulgar conocimiento a la mayor cantidad de sujetos dentro del contexto escolar y que, a la vez, las instituciones escolares se transformen en agente multiplicador. Con ello, podemos inferir que el programa educativo es coherente con el carácter informativo de la propuesta museográfica, más allá de que, efectivamente, se llevaran a cabo adecuaciones para lograr tal meta. Lo cierto es que, flexible o no, el programa se ajustaba a la tarea comunicativa de difundir contenido desde una perspectiva netamente informativa.

⁶⁹ Según Daniela Pazos, la elección de 4to año tenía que ver con las posibilidades de asociación de los contenidos que proponía el proyecto del BP y los trabajados en el aula (Pazos, Cp. 11/4/2023).

⁷⁰ Se trata de un programa que se desarrolla fuera del espacio expositivo. Lo que busca es acercar el patrimonio a los visitantes llegando al lugar donde estos se encuentran. Por lo general, este formato es utilizado para aproximarse a comunidades que no pueden acceder al museo por diferentes motivos o para atraer al público escolar en su propio contexto educativo.

Sin embargo, la discusión sobre la flexibilidad o rigidez del formato del programa, se dirime a partir de los datos proporcionados por un informante clave. En una comunicación realizada en junio de 2021, Daniela Pazos nos dio algunos indicios sobre este aspecto del programa:

Yo creo que en la parte educativa tiene que haber un interlocutor en el medio [...]. Tiene que haber una interacción entre el estudiante y, en este caso, es el guardafauna. Vos podías hacer toda esa interacción educativa [en las escuelas] y hablabas y le contabas y te hacían preguntas. En esa interacción yo veo la difusión educativa (Pazos, Cp., 11/6/2021).

Pazos define de esta manera el trabajo con las escuelas y la dinámica que adoptaba el programa educativo. Su señalamiento en relación a la presencia de un “interlocutor” que habla, cuenta y responde preguntas, refuerza la idea sobre la intencionalidad informativa del programa y, por ende, el objetivo de difundir contenido desde la comunicación unidireccional del mensaje.



Ilustración 79: Fotografía de Daniela Pazos en una exposición en el marco del Programa de Educación Ambiental en la Escuela N° 135 en 2014. Fuente: archivo personal de Daniela Pazos.

Pero en una entrevista reciente, Pazos profundiza la descripción sobre la dinámica que se desarrollaba en las aulas cuando se ponía en marcha el programa.

Nos presentábamos. Hablábamos un poco, utilizando un *power point*, sobre qué es la conservación, qué es un Área protegida, por qué el Bosque Petrifica era un Área Protegida. Muy poquito tocábamos cómo era el sistema de Áreas Protegidas de la provincia del Chubut. Y después ya nos metíamos en el tema de flora y fauna. Después hacíamos un juego como un *memotest* con los chicos. Y después nos metíamos en el proceso de petrificación (Pazos, Cp. 11/4/2023).

Pazos enumera los contenidos trabajados, pero hace referencia sobre algunas estrategias didácticas: la primera de carácter expositivo, mediante el uso de diapositivas, cuyo objetivo era el abordaje informativo de la temática; la segunda para evaluar el conocimiento de los niños luego de exponer el tema. Hasta aquí, la descripción no hace otra cosa —por lo menos en apariencia— que respaldar la tesis del programa general, cuya función comunicativa apunta a transmitir el contenido del patrimonio, en concordancia con la propuesta museográfica. Pero en lo que sigue la dinámica de las actividades cambia de rumbo:

Para explicar el proceso de petrificación a chicos de 4to grado, obviamente, toda la charla estaba adecuada para chicos de la edad de 9 o 10 años, aproximadamente. Entonces, al proceso de petrificación hubo que hacerle toda una adecuación porque es bastante complejo. Lo que nosotros hicimos en ese momento, fue crear una herramienta dinámica. Hicimos como una pecera, que la construimos nosotros, dividida en tres partes. En el primer compartimento teníamos arena con un pedazo de tronco de madera y lo cubríamos con agua y con tierra, simulando lo que sucedió hace 65 millones de años en el BP. Eso lo hacíamos en conjunto con algún chico. Pedíamos que pasara algún chico a ayudarlos, alguno que quisiera colaborar. Bueno, íbamos haciendo en cada compartimento una parte del proceso de petrificación. [Esto se hizo] para que ellos entiendan un proceso de fosilización y petrificación, que es bastante complejo para explicarlo y sería sumamente aburrido para los chicos. La verdad es que se super engancharon y sabían un montón (Pazos, Cp. 11/4/2023).



Ilustración 80: Fotografía de Adrian Balercia desarrollando las actividades de “memotest” y “simulación de petrificación” en el marco del Programa de Educación Ambiental en la Escuela N° 135 en 2014. Fuente: archivo personal de Adrián Balercia.

Ahora bien, por sobre la finalidad del programa, no cabe dudas que se prioriza la difusión de contenidos, que estaría dado por la construcción de una narrativa única

sostenida por una comunicación en la que el museo se transforma en emisor y el público en receptor. Pese a ello, hay ciertos rasgos en el relato que indican no sólo la presencia de adecuaciones, sino también de cierta apertura del programa para considerar los saberes de los chicos y, con ello, dar lugar a diferentes narrativas a lo largo del desarrollo de las actividades. Lejos de proponer un programa generalizado para un público modelo, las actividades consideran las particularidades del grupo, además de sus saberes previos. En este mismo sentido, Balercia comenta que los chicos “interrumpían” muchas veces la exposición para hacer algún aporte sobre el tema desarrollado. Pero, a pesar de referirse el guardaparque en estos términos a la intervención de los chicos, aclaraba que esas participaciones eran utilizadas para darle curso al desarrollo de las actividades.

La visita a la escuela se cerraba con un cuestionario que, según Pazos, cumplía varias funciones: por un lado, determinar los contenidos que habían incorporado los niños luego del desarrollo de las actividades; por otro, identificar qué ajustes se debían hacer, tanto en relación a la claridad del abordaje de los responsables del programa como en cuanto a los conceptos que asimilaban los alumnos; finalmente, fomentar el debate grupal. La primera y segunda función aluden al carácter informativo del programa, en tanto el interés está puesto sobre el contenido propuesto por los expositores. Sin embargo, la tercera función, pone el foco en las narrativas de los niños y el aprendizaje socializado. Pazos lo expresa de la siguiente manera:

La mayoría de las veces estaban muy buenas las respuestas y eran muy creativas y te daban a entender que habían entendido bien [los chicos]. Hasta te agregaban algún tipo de conceptos y cosas de ellos. O muchas veces contestaban la pregunta y te contaban una anécdota (Pazos, Cp. 11/4/2023).

Como vemos, la apertura de la actividad a la “anécdota” y a las “cosas de ellos”, pone en valor las diversas narrativas de los niños sobre el tema abordado, lo que permite inferir, no sólo la existencia de adecuaciones en el programa, sino que ellas abrían el camino a la interpretación por parte de los alumnos de la escuela. Asimismo, Pazos justifica la actividad grupal señalando que así “parecía mucho más grato el trabajo en equipo”, además de que había cierto interés también por el “debate”. A este respecto, la actividad evaluativa propuesta aquí toma un matiz que fácilmente puede verse identificado como un elemento funcional dentro del modelo constructivo de enseñanza y aprendizaje. Así, prevalece la idea de que el que enseña debe considerar como “base sólida” para el aprendizaje “el dialecto, el lenguaje familiar, serán los conocimientos espontáneos, las soluciones creativas a los distintos problemas que se plantean” (Tonucci, 2010: 51).

Con todo, se reconocen ciertos aspectos en el programa que pueden sugerir una generalización de la propuesta que apunte a la transmisión de información, pero esto no es lo único sobre lo que se apoyan las actividades. La participación permanente de los

niños durante todo el proceso, el lugar que toman sus aportes y el intercambio entre pares, son rasgos que permiten interpretar un modelo constructivo de educación en el programa.

9. Conclusiones

Creemos que la conclusión debe direccionarse hacia una apertura con la misma importancia con que se la propone como cierre. Esto es así porque, más allá de que pudiéramos responder —o no— a lo largo de este trabajo a los interrogantes planteados inicialmente, surgieron otros para los que debimos encontrar soluciones y se dio lugar a nuevas preguntas que van más allá del alcance de esta investigación, abriendo caminos para proponer otros recorridos en la búsqueda de respuestas. Con todo, creemos haber cumplido, por lo menos en parte, con la misión propuesta desde el punto de vista disciplinar, pero principalmente epistemológico, metodológico y técnico. La investigación no sólo busco establecer el alcance de las hipótesis para responder los problemas de investigación, sino que sirvió como territorio para poner a prueba las decisiones metodológicas que tomamos inicialmente, considerar los ajustes instrumentales que se debieron hacer en campo y establecer los límites de nuestra propuesta. Por ello, queremos aquí mantener la coherencia con la que planteamos esta labor desde sus inicios, utilizando el problema de investigación para la evaluación crítica de la metodología para su abordaje. Nuestra intención se pone en evidencia en la recurrencia a la matriz de datos de Samaja (2004), como estrategia para la identificación y delimitación del objeto de estudio, y en las referencias a los aspectos instrumentales del trabajo de campo en cada capítulo.

La posición adoptada desde el punto de vista epistemológico condicionó la aproximación al objeto de estudio, tanto como la metodología utilizada determinó la forma de su análisis. Alejándonos en todo momento de las perspectivas explicacionistas para entender el fenómeno que estudiamos, tratamos de “comprender” antes que establecer relaciones causales lineales. Pero, además, la problematización de la cuestión educativa en los museos tiene que ver con nuestra adhesión a los principios de la museología crítica. En este sentido, el interés en relación a los museos de Sarmiento y de su papel pedagógico estuvo siempre vinculada a la idea de revisión constante y permanente del fenómeno. Así, pues, frente a la aparente contraposición entre dos formas de reconocer la función de los espacios de presentación del patrimonio locales, encontrábamos que la existencia de posiciones enciclopedistas y academicistas convivían con perspectivas en las que se identificaba al museo como “[...] el lugar idóneo donde se crea una comunidad de aprendizaje mediante la negociación y el diálogo con el público y en torno a las exposiciones de los museos” (Crespo Flórez, 2006: 232). Con todo, resultó claro que, por la naturaleza del problema, era necesario interpretar estas realidades a través de un estudio hermenéutico.

La decisión de adoptar estos lineamientos nos llevó hacia algunos escollos al momento de enfrentarnos al objeto de estudio. Esto se debe a que muchos de los autores consultados manifestaban un claro divorcio entre el aprendizaje y ciertas tipologías de museos, exposiciones y programas vinculados a la museología “tradicional”, lo que

impedía —por lo menos en apariencia— reconocer en ellas un papel educativo desde esa literatura. Es decir que, muchos de los autores que adhieren a las ideas asociadas a la nueva museología y a la museología crítica se niegan a reconocer “educación” en contextos museísticos que no se correspondan al modelo pedagógico que respaldan las teorías sobre las que se apoyan, dejándolos fuera de todo análisis. Así, los trabajos pertenecientes a autores como Asensio y Pol (2002), Llonch y Santacana (2011) o Alderoqui (2011), infravaloran el papel de los museos “clásicos” en la educación, dado que en ellos las exposiciones y programas se traducen en prácticas y acciones a las que podríamos denominar, en palabras de Dewey (2010), “antieducativas”. Sin embargo, lejos de señalar que ciertos modelos pueden asociarse a fenómenos educativos mientras otros no, permanentemente reforzamos la idea de que toda exposición y programa puede interpretarse como representaciones de enseñanza y aprendizaje a través de su identificación con modelos pedagógicos. Esto es así, dado que la museología moderna

[...] tanto la museología tradicional como sus principios básicos [...], son un producto en la sociedad en las cuales son creados, es decir, definidos por el contexto histórico, político y económico en el cual los museólogos y los museos están inmersos (Navarro y Tsagaraki, 2009: 51).

Por ello, en su propia situación contextual, cada museo y teoría que lo fundamenta se encuentra asociado a un modelo educativo. A este respecto, creemos haber logrado nuestro cometido de identificarlos a partir de sus rasgos.

En relación al esquema interpretativo hermenéutico que decidimos para esta investigación, creemos que resultó adecuado, sin desconocer por ello sus limitaciones; en primer término, porque establecer correspondencias entre los elementos componentes de los sistemas significante e interpretado resultó siempre limitada, dada la naturaleza compleja de la “realidad” que estudiamos; en segundo lugar, porque la teoría no siempre respaldó las analogías que se proponían para la correspondencia entre el modelo y el objeto, por lo que debimos responder parcialmente algunas preguntas.

Finalmente, mucha de la labor investigativa rayó con un trabajo “arqueológico”, en el sentido de que la reconstrucción de los fenómenos para su interpretación, fue en ocasiones resultado del encuentro de datos aislados rodeados de “lagunas” de conocimiento. Como señala Bardín en relación al análisis de contenido:

El analista es como un arqueólogo Trabaja a partir de restos: los "documentos" que pueden encontrar o suscitar. Pero estos restos son la manifestación de estados. de elatos, de fenómenos (Bardín, 2002: 29).

Asimismo, nuestros hallazgos se tradujeron en elementos interrelacionados con otros de manera funcional, para dale forma a un todo que les otorgaba sentido. Por ello, creemos que otra metodología no hubiera podido acompañar nuestra búsqueda y proporcionar las herramientas de análisis para la comprensión de un fenómeno tan

complejo como el de los museos y la educación contextualizado en el ámbito de instituciones patrimoniales como las de Sarmiento, Chubut.

Si bien ya hemos respondido en parte a algunas de las preguntas planteadas en esta investigación, trataremos en lo que sigue de profundizar la cuestión en ciertos casos, mientras que en otros buscaremos darle un cierre a lo ya dicho. En consecuencia, se buscará establecer qué interrogantes hemos respondido y de qué manera; cuáles han quedado sin respuestas y por qué; y qué nuevas preguntas han tenido lugar al finalizar nuestro trabajo de investigación. Simultáneamente, abordaremos la cuestión sobre el alcance y los límites de la metodología utilizada y de las herramientas a las que hemos recurrido, en relación a lo que nos han permitido y lo que no.

El interrogante sobre el enfoque de los museos y el lugar que ocupan los públicos en él, dio con la primera dificultad al descubrir que en la mayoría de las instituciones no existía un estatuto o normativas rectoras que permitieran dar respuesta a la cuestión. Asimismo, en los casos en los que detectamos algún documento directriz, estos eran poco claros o muy ambiguos al respecto, principalmente en lo que hace al rol de los visitantes y a su relación con las colecciones. Así, pues, pese a lo que sostiene Belcher (1994) sobre la importancia de la relación entre el documento directriz, la comunicación del museo y el diseño de exposición, lo señalado por Asensio sobre el hecho da en la tecla acerca de lo que realmente sucede en el interior de estas instituciones en relación a su enfoque y objetivos

[...] el objeto viene definido por las concepciones generales, que suelen estar siempre implícitas y que raramente se reflejan en estatutos o en normativas, ni siquiera en propuestas curriculares o extracurriculares, suele ser por desgracia algo más genérico y sutil, por ejemplo, los planes de gestión y los estatutos de los museos no suelen recoger estos temas, o lo hacen de manera muy transversal y parcial (Asensio, Cp. 28/04/2021).

Por ello, debimos seguir algunas pistas que nos acercaran a las respuestas, por lo menos de manera provisoria. Así, recurrimos a otros documentos, entrevistas y observaciones *in situ* de elementos que se correspondían con el nivel focal, para identificar nuevos indicadores que permitieran inferir los valores de la variable del supranivel, en tanto marco de nuestro objeto de estudio. Por ello, fue el propio objeto y sus características lo que nos permitió entender el contexto.

Con todo, los datos obtenidos en campo permitieron concluir que los museos hacen foco en el patrimonio o en el visitante de manera circunstancial y que poco tiene que ver con ello la existencia de un documento estatutario. Es decir que, los cambios en el personal y en los responsables institucionales resultan ser las principales causas de la dirección que toma la política de comunicación del museo y el papel que se les otorga a los públicos, así como también la relevancia del patrimonio y la dinámica que adoptan las

propuestas expositivas y programáticas. Esto quedó demostrado en varias oportunidades en las que se observó que las instituciones sufrieron cambios significativos gracias a las perspectivas de los sujetos sobre el patrimonio y la función que debía cumplir el museo. Así, pues, el Museo Regional Desiderio Torres (MRDT) sufrió, no solo una mudanza de sede, sino de perfil en relación a la temática abordada y a la participación de la comunidad en la construcción del discurso museológico; el funcionamiento de la Sala Histórica “Bravo 25” (SH) dependió siempre de los relevos sufridos en la figura del responsable de la institución militar en la que se encuentra; el Museo Rural Colhue Huapi (MRCH) tomó un rumbo distinto al que se le imprimió inicialmente, pasando de lo histórico a lo pedagógico gracias a la incorporación de profesionales docentes; el Parque Paleontológico “Valle de los Gigantes”, siempre fiel a su perspectiva turística, modifica la dinámica de sus guiadas dependiendo de la figura del guía circunstancial; finalmente, en el Bosque Petrificado “José Ormachea” la ejecución de los programas —educativos principalmente— estuvieron sujetos a los intereses de los guarda faunas que fueron designados como responsables del ANP. A la luz de este estado de cosas, resulta difícil responder a la pregunta desde el punto de vista institucional, porque el enfoque no tiene que ver con la identidad propia de espacio como algo que permanece, sino como un fenómeno aleatorio que varía según cambien los sujetos que forman parte de cada museo.

Con respecto a los modelos de diseños expositivos que proponen los museos en relación a las acciones comunicativas que promueven, queda claro que ello tiene que ver con la relación acervo – visitante que establecen los recursos museográficos. El carácter contemplativo o participativo —en inclusive interactivo— de las exposiciones estuvo determinado por la comunicación promovida por los dispositivos de mediación expositiva (DME), principalmente por aquellos que contenían materialidades discursivas. Así, mientras ciertos enunciados interpelaban a la interpretación y al diálogo —posibilitando diversas narrativas—, otros propiciaban la acumulación informativa —sostenida desde el discurso y narrativa del propio museo—. Sin embargo, no siempre resultó tan lineal la relación. Se observaron algunos aspectos en las visitas a las salas y en la propuesta museográfica que nos permitieron establecer algunas otras conclusiones sobre la relación museografía - comunicación; en muchos casos, por sí solos los DME con materialidades discursivas resultaban insuficientes como indicadores del tipo de exposición a la que pertenecían, cobrando sentido en la relación funcional del conjunto de elementos museográficos de la exposición; en segundo lugar, la identificación de dificultades comunicacionales en algunas exposiciones funcionó en ocasiones como indicador para determinar el tipo de diseño; finalmente, en ciertas ocasiones las narrativas propias de los visitantes hacían dialógica la exposición, más allá de las acciones comunicativas a las que interpelaban de los mediadores. Veamos una por una estas cuestiones.

Si bien las materialidades discursivas contenidas en los DME suelen decir mucho sobre el tipo de comunicación que la exposición pretende establecer, cada una de ellas están necesariamente ligadas a otros DME y recursos expositivos que les dan sentido y

coherencia dentro del diseño. Así, la identificación de exposiciones con DME cuyos enunciados dan cuenta de distintas funcionalidades comunicativas, no implica necesariamente que se deba interpretar una contradicción sino una complementariedad, a partir del rol que cumple cada uno de estos elementos en la totalidad del discurso expositivo y de la dinámica que imprime el diseño. Si tomamos el caso de “Entramando Identidades” del MRDT, observaremos la presencia de DME con materialidades discursivas que contienen enunciados declarativos, interrogativos e imperativos. Cada uno de ellos no funciona como indicador de la funcionalidad de los DME a los que pertenecen, pero la consideración particular de cada uno de ellos no permite establecer el tipo de acciones comunicativas a las que interpela la totalidad de la museografía para determinar el tipo de diseño al que responde la exposición. Esto se debe a que existen una relación orgánica entre los elementos museográficos que le dan sentido a la totalidad de la exposición. Es por ello que el análisis de la funcionalidad de las materialidades discursivas del conjunto de DME, además de la consideración del lenguaje espacial determinado por el recorrido y de otros elementos ambientales, permitieron establecer el tipo de diseño de las exposiciones.

Con respecto a los problemas comunicacionales identificados en algunas exposiciones, se destaca la tendencia de algunos de los diseños a “mostrar todo” y “decir todo”, generando con ello que se vea poco y se sepa aún menos. En este tipo de exposiciones, representadas en el diseño de la Sala de Interpretación del Bosque Petrificado “José Ormachea” y en los espacios expositivos de la Sala Histórica “Bravo 25”, “lo importante son los objetos, las piezas, las obras o los fenómenos en sí mismo” (Asensio y Pol, 2002: 98). Así, pues, dado que para esta tipología de exposiciones lo relevante es el contenido, se pretende dar acceso al público a todos los objetos, incluyendo la mayor cantidad de información posible. El resultado más evidente es la sobrecarga informativa a la que está expuesto el visitante, redundando esto en lecturas erróneas de la clave expositiva, pérdida de información, agotamiento y, sobre todo, dificultades de tipo cognitivo para que los públicos comprendan el discurso expositivo. Estas características que presentaban las exposiciones en cuestión resultaban ser tan buenos indicadores como las materialidades discursivas contenidas en los DME, para determinar el diseño contemplativo al que respondían.

Por último, identificamos que la participación del público era posible en exposiciones donde la museografía interpelaba acciones comunicativas tendientes a la acumulación informativa. De hecho, en ninguna otra exposición se observó mayor participación del público visitante que en la SH “Bravo 25” a pesar de que, por sus características, respondiera a un diseño contemplativo. Sin embargo, la participación no pareció ser un buen indicador para determinar el tipo de diseño al que respondía la exposición. Tengamos en cuenta, además, que los públicos no constituyeron para nosotros unidades de análisis analizables, principalmente porque el foco siempre estuvo puesto sobre la intencionalidad comunicativa de la museografía. Como indicamos en el capítulo

correspondiente (Cap. 5), la participación del público, el diálogo y las narrativas que surgieron, nada tuvieron que ver con la funcionalidad identificada en los DME. Así y todo, el fenómeno nos planteó algunos interrogantes: ¿Existirá en la exposición otros elementos museográficos distintos a los DME analizados que funcionaron como disparadores de la participación de los públicos?; ¿es posible que ciertos elementos ambientales o simbólicos interpelaran a los sujetos al diálogo y a la construcción de narrativas propias?; ¿es sólo la experiencia previa del visitante lo que determinó su participación? Encontrar respuestas a estas preguntas implicaría un análisis mucho más profundo del que hemos hecho, además de que deberíamos incluir a los visitantes en nuestro estudio, lo que nos llevaría ya a otro tipo de investigación. Sin embargo, las preguntas quedan aquí planteadas.

Otro de los interrogantes que buscamos responder con la presente investigación tenían que ver con las características de los programas en relación a sus formatos y la adecuación de sus actividades, lograda a partir de una planificación con objetivos claros para su desarrollo. Así, pues, una de las primeras cosas a las que hemos arribado es que, si bien se reconoce que muchos de los museos de Sarmiento han ejecutado diferentes programas, sólo la mayoría de los programas “educativos” se concibieron a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de visitantes, mientras que los programas “públicos”, en su mayoría, no resultan flexibles en términos de planificación. Estos últimos han demostrado no adecuarse a las variabilidades de los visitantes dentro de cada grupo, ni han planteado alternativas diferentes a la modalidad de guiada, resultando la más recurrente en las distintas instituciones. También se pudo concluir que entre los programas y exposiciones que se pueden considerar “flexibles” y “participativas”, respectivamente, algunos fueron diseñados por docentes y especialistas en el campo de la museística —como en el caso de “Caravana a Colhue Huapi” y la Sala “Aula”, del Museo Rural Colhue Huapi, y “Entramando identidades” del MRDT—, mientras que otros como “Agranda Dinos” —del Parque Paleontológico—, “Conociendo Nuestro Bosque” —del ANP Bosque Petrificado— y el “Concurso Bravos de Malvinas” —de la Sala Histórica del RI Mec 25—, surgieron de ideas basadas en la intuición. Prueba de esta diferencia es la existencia de documentos de planificación en unos y la ausencia en otros. Esto último que señalamos, da cuenta del carácter didáctico de una minoría de propuestas, frente al formato informativo que han adoptado la mayoría de exposiciones y la rigidez de algunos formatos de programas con los que guardan coherencia.

Todo lo antes señalado nos permitió establecer que en gran parte de los museos no había una coherencia comunicativa entre exposiciones y programas. Esto se explica en parte por lo que ya hemos dicho sobre la ausencia de documentos organizacionales que establecieran una política clara de comunicación. Pero también, debemos considerar la posibilidad —que de hecho se manifestó de manera concreta— de que mientras la museografía podía interpretarse dentro de un modelo educativo, había programas que se asociaban a otro modelo. Así, al no existir una clara coherencia institucional de

comunicación con los públicos, las posibilidades expositivas y programáticas resultaban tan variadas como los sujetos que las diseñaron y planificaron, con lo que en muchos casos asociamos exposiciones y programas a distintas representaciones de enseñanza y aprendizaje dentro de un mismo museo.

Esto último, nos acerca a los interrogantes que se refieren a los elementos constituyentes de los modelos teóricos pedagógicos que se correspondieron con aspectos funcionales de los diseños expositivos y los formatos de programas públicos y educativo. La pregunta nos remite inmediatamente a las posibilidades de interpretación del objeto de estudio a partir de la metodología utilizada. Abordemos esta cuestión en lo que sigue.

Como hemos podido apreciar a lo largo de los capítulos referidos a los museos de Sarmiento (Cap. 5 a 8), en todos los casos hemos optado por hacer una breve descripción del objeto, para luego identificar los elementos funcionales que lo acercaban al modelo dentro del campo de la museística. Así, determinó, a partir de ciertas propiedades, la aproximación de un diseño expositivo a un modelo contemplativo o interpretativo y la correspondencia de un formato de programa con un modelo flexible o rígido. Una vez hecha la asociación, se estableció la correspondencia con los modelos pedagógicos transmisivo o constructivo. Esto fue posible dado que —de antemano— ya habíamos dejado en claro (3.2.2.) la relación entre los diseños participativos y los formatos de programas flexibles con el modelo constructivo, por un lado, y entre los diseños expositivos contemplativos y los formatos de programas rígidos con el modelo transmisivo, por otro. Esta relación pre establecida posibilitó la identificación de los elementos funcionales y particulares de exposiciones y programas con representaciones de enseñanza y aprendizaje inscriptas en cada modelo pedagógico. Ahora bien, en relación a cuáles fueron los elementos constituyentes de los modelos teóricos que se identificaron el con los componentes de material significativo —exposiciones y programas—, podemos señalar que el foco estuvo puesto sobre los principios sobre los que estaba construido cada modelo. Es decir que se destacaron ciertos aspectos del modelo que resultaban relevantes dentro de la teoría y que podían hallarse manifestados de manera concreta en el objeto de estudio. Asimismo, se consideró que no era necesario que todos estos elementos estuvieran presentes, sino parte de ellos, dado que como es sabido las “cosas” no se comportan de la manera que pretende la teoría, aunque sí se aproximan. De esta manera, se buscaron predominancias entre los elementos constituyentes de programas y exposiciones que demostraran una mayor tendencia hacia un modelo u otro, pudiendo así establecer correspondencias de funcionalidad entre ellos.

Finalmente, en cuanto a la pregunta principal, pudimos identificar que los diseños y programas evocan las representaciones de enseñanza y aprendizaje que hemos asociado a los modelos teóricos pedagógicos: el transmisivo y el constructivo, con lo cual nuestra hipótesis puede ser aceptada en cierta medida. Desde luego, creemos que el hecho de que mucho de la investigación estuvo basada en testimonios y no en la observación in situ por

parte del autor, nos lleva a considerar la importancia de que parte de las conclusiones son el resultado de la interpretación que hemos hecho de lo que interpretaron los informantes clave acerca de las características, dinámica e intencionalidad de programas y exposiciones. En este sentido, consideramos que cada dato interpretado por diferentes sujetos complementa distintos aspectos o perspectivas, acercándonos de esta manera al conocimiento. Con todo, creemos haber sustentado también nuestras conclusiones en otros elementos, como los aportados por documentos institucionales, que dieron sustento a los demás datos recogidos en campo.

Lo señalado hasta aquí pone en evidencia las posibilidades de abordaje que nos proporcionó la metodología utilizada. Creemos que la interpretación desde la perspectiva de la “equivocidad simbólica” de Ricoeur (2003) resultó adecuada para la labor hermenéutica que nos hemos planteado aquí. Asimismo, el conjunto de herramientas que hacen al “análisis de contenido” (Bardín, 2002) nos dio acceso al sentido de cada una de las materialidades discursivas a las que nos enfrentamos, no sólo en la propia exposición, sino también en los documentos institucionales y de planificación de programas. Desde luego, no podemos desconocer las limitaciones del propio autor en el uso de estos recursos, que muchas veces desembocaron en un análisis parcial de contenidos.

Con todo, creemos haber alcanzado una buena parte de nuestros objetivos, a la vez que hemos dado lugar a nuevas preguntas, abriendo con ello otras posibilidades investigativas. Consideramos finalmente que nuestro aporte a la museología local resultará en insumo para que desde las instituciones se puedan problematizar ciertos aspectos vinculados a la comunicación, en general, y a la educación en particular, replanteando desde dentro el rol social de los museos.

Index de Autores

A

Adorno, T. 38

Alderoqui, S. 12, 15, 39, 60, 75, 77, 78, 79, 82, 92, 93, 94, 102, 103, 111, 118, 127, 130, 133, 143, 162, 163, 178, 199, 229, 230, 234, 290.

Almirón, A. 36.

Alves de Mattos, L. 252.

Asensio, M. 13, 15, 17, 18, 23, 24, 26, 39, 65, 69, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 105, 108, 111, 118, 125, 131, 134, 135, 162, 169, 172, 181, 183, 197, 199, 211, 230, 242, 244, 248, 250, 262, 284, 290, 291, 293.

Ausubel, D. P. 104, 111, 153.

B

Bajtín, M. 16, 72, 83, 84, 86, 197, 242.

Bardín, L. 11, 18, 96, 97, 98, 99, 100, 133, 138, 151, 186, 196, 213, 216, 277, 290, 296.

Belcher, M. 19, 23, 24, 39, 40, 41, 48, 50, 55, 129, 291.

Bothner-By, A. 16, 68.

Bruner, J. 105, 111, 114, 149, 153, 249, 252, 253.

Burcaw, E. 68.

C

Cao, H. 36.

Cárdenas, M. 193.

Castilla, A. 12, 111.

Chacón, E. 248.

Coca Jiménez, P. 16, 79, 111.

Crespo, C. 36, 37.

Crespo Flórez, M. 19, 289.

D

Deloche, B. 16

Desvallées, A. 15, 59, 61, 82, 272.

Dewey, J. 104, 111, 112, 113, 114, 116, 127, 290.

Díaz Balerdi, I. 70.

F

Fernández, L. 16, 30, 68, 187.

G

Galtung, J. 118.

García Canclini, N. 29, 195.

García Fernández, I. 16, 30, 68, 187.

Gregórova, A. 16, 61.

Grigera, J. 35.

Guber, R. 19, 20, 101, 202.

Gutierrez Usillos, A. 80.

K

Kaplun, M. 190.

H

Hawkins, D. E. 278.

Hein, G. 13, 17, 51, 64, 103, 104.

Herrero Delavenay, A. 80.

Hohenstein, J. 66.

L

Leinhardt, G. 92, 133.

Leiva, C. 109.

Lepe Lira, L. M. 80, 82, 140.

Lindberg, K. 278.

Ll

Llonch, N. 13, 15, 39, 57, 58, 59, 66, 76, 169, 199, 229, 230, 290.

M

Mairesse, F. 15, 57, 61, 82, 272.

McLean, K. 13, 77.

McManus, P. 132.

Miles, R. 132.

Mombrú Ruggiero, A. 97.

Mosco Jaimes, A. 13, 57, 58, 59, 75, 76, 77, 85, 133.

Moussouri, T. 66.

N

Navarro Rojas, O. 290.

Nora, P. 16.

O

Orozco, G. 64, 65.

P

Palomero Plaza, S. 80.

Pastor Homs, M. I. 13, 39, 93, 111, 113, 199, 218, 230.

Pérez Álvarez, G. 35.

Pol, E. 13, 17, 26, 39, 65, 69, 70, 71, 76, 80, 81, 87, 89, 90, 91, 105, 108, 111, 125, 132, 162, 169, 172, 181, 183, 197, 199, 211, 230, 242, 248, 262, 290, 293.

R

Reca, M. M. 12, 20, 81, 193, 197, 198.

Ricoeur, P. 18, 119, 137, 130, 235, 296.

Rubiales, R. 13, 14, 38, 64, 77, 103, 116.

S

Salvia, A. 35.

Samaja, J. 10, 21, 70, 96, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 126, 151, 170, 236, 262, 289.

Santanaca, J. 13, 15, 39, 57, 58, 59, 66, 76, 169, 199, 229, 230, 290.

Schärer, M. R. 16, 61.

Scheiner, T. 16.

Shannon, C. E. 104, 108, 242.

Simon, N. 13, 71, 73, 74, 75, 77.

Sontag, S. 91.

Spielbauer, J. 16.

T

Terigi, F. 141.

Tilden, F. 49, 76, 260, 271.

Tonucci, F. 14, 18, 96, 97, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 153, 154, 157, 163, 187, 195, 197, 204, 205, 208, 228, 230, 232, 234, 242, 243, 247, 248, 251, 252, 254, 256, 272, 276, 282, 287.

Tozzini, M. 36, 37.

Tsagaraki, C. 290.

V

Vaca, J. 36.

Van Mensch P. 16, 61.

W

Weaver, W. 104, 108, 242.

Y

Ynoub, R. 18, 96, 97, 106, 119, 120, 128, 129, 137, 153, 197, 228, 242, 247, 262.

Z

Zavala, L. 62, 85.

Bibliografía

Libros y publicaciones
Adorno, T; Horkheimer, M. (1988). <i>Didáctica del Iluminismo</i> . Sudamericana. Buenos Aires.
Alderoqui, S. (2005). "El libro de visitantes del museo de las escuelas: un diálogo entre narrativas". En <i>Enseñanza de las ciencias sociales</i> . Número 4. Barcelona. pp. 117 – 128. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1096667
Alderoqui, S. (2011). <i>La educación en los museos. De los objetos a los visitantes</i> . Buenos Aires: Paidós.
Alderoqui, S. (2012). "Profesión Educador/a en Museos". En <i>Los visitantes como patrimonio</i> . Museo de las Escuelas. Buenos Aires: Museo de la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 38-45. Disponible en: http://www.ilam.org/viejo/ILAMDOC/Publicaciones_recibidas/Los_visitantes_como_patrimonio.pdf
Alves de Mattos, L. (1957). <i>Compendio de didáctica general</i> . Kapeluz. Bs As.
Asensio, M. y Pol, E. (2002). <i>Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad</i> . Buenos Aires: Aique.
Asensio, M. & Pol, E. (2003) "Aprender en el museo". En <i>IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i> , n° 36, 62-77.
Asensio, M. y Asenjo Hernández, H. (2010) "LAZOS DE LUZ AZUL: DEL CONTROVERTIDO USO DE LAS TICS EN MUSEOS". En <i>Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola</i> , Vol. 3, pp. 87-98.
Asensio, M. (Marzo/2015) "El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio". En <i>Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial</i> , Vol. 33 Núm. 1, pp. 55 – 82. DOI: https://doi.org/10.6018/j/222501
Ausubel, D. P. (1983) <i>Psicología educativa: un punto de vista cognitivo</i> . 2ª ef. México: Trillas.
Bajtín, M. (2008). <i>Estética de la creación verbal</i> . México D.F.: Siglo XXI editores.
Bardín, L. (2002) <i>El análisis de contenido</i> . 3ed. Madrid: Akal ediciones.
Belcher, M. (1994). <i>Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo</i> . España: Ediciones Trea S.L.

Bothner-By, A. (2015). <i>Møter i Utstillingsrommet: Et Utviklingsarbeid i Utstillingsdesign para Musa Kunsthøgskolen i Oslo</i> . Oslo. Recuperado en: https://issuu.com/anneboth/docs/rapport_pdf
Bruner, J. S. (1961). <i>The act of discovery</i> . <i>Harvard Educational Review</i> , 31, pp. 21–32.
Bruner, J. S. (1996). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa editorial. Barcelona.
Burcaw, Ellis (1997). <i>Introduction to museum work. 3rd ed. American Association for State and local History book series</i> . Recuperado de: https://repository.museumsiam.org/bitstream/handle/6622252777/32/Preview-Introduction-to-museum-work-s.pdf?sequence=11&isAllowed=y
Cao, H.; Vaca, J. (Mayo 2006). “Desarrollo regional en la Argentina: la centenario vigencia de un patrón de asimetría territorial”, pp. 95 – 111. En <i>Revista eure</i> (Vol. XXXII, N° 95). Santiago de Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v32n95/art06.pdf
Cárdenas, M.; Piñol, C.; Carnicer, J. (2015) “Museos y modelos de comunicación”. En <i>Educación artística: revista de investigación (EARI)</i> , Núm. 6, pp. 129 – 141.
Castilla, A. (2017). “La profesionalización de los museos en Argentina. Desde la centralidad de los objetos a la prioridad del visitante”. En <i>Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)</i> . N° 10, pp. 137-145. Recuperado en: http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=264&vol=10
Coca Jiménez, P. (2010). “El discurso expositivo del museo desde contextos pedagógicos”. En <i>Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social</i> . Vol. 5 pp. 211-221. Recuperado en: https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110211A
Crespo, C; Tozzini, M. (2014). “Memorias silenciadas y patrimonios ausentes no Museo Histórico de El Hoyo, Comarca Andina do Paralelo 42°, Patagonia, Argentina”, p.p. 21 – 44. En <i>Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología</i> . ISSN-e 1900-5407, N° 19. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5688079
Crespo Flórez, M. (2006) “La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC. En <i>De Arte; revista de historia del arte</i> , N° 5, 2006, pp. 231-243.
Deloche, B. (2007). “ <i>Définition du musée</i> ”, in <i>MAIRESSE F. et DESVALLÉES A., Vers une redéfinition du musée</i> , Paris, L’Harmattan.
Desvallées, A y Mairesse, F. (dir.), (2010). <i>Conceptos clave de museología</i> . ICOM. Ed Colin A., Mariemont, Paris.

Dewey, J. (2010) Experiencia y educación. Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga. 2º ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
Díaz Balerdi, I. (1994) “El museo: territorio, ritual y metáfora”. En Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades, ISSN 1133-6110, N°. 4 (DEC), pp. 135-146
Fernández, L y García Fernández, I. (2010). Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje. Madrid: Alianza editorial.
Galtung, J. (1968) Teoría y método de la investigación social, Eudeba, Buenos Aires.
García Canclini, N. (1990). Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México D.F. Grijalbo.
Gregórova A., (1980). “ <i>La muséologie – science ou seulement travail pratique du musée</i> ”, MuWoPDoTraM, n° 1, pp. 119 – 121.
Guber, Rosana, (2005). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires (Argentina). Paidós.
Kaplun, M. (2010). “Una pedagogía de la comunicación”. En R. Aparici (Ed.), Educomunicación: más allá del 2.0. pp. 41-61. Barcelona: Gedisa.
Hein, G,. (2006). “ <i>Progressive Education and Museum Education: Anna Billings Gallup and Louise Connolly</i> ”. En <i>The Journal of Museum Education Vol. 31, No. 3, The Professional Relevance of Museum Educators: Perspectives from the Field</i> , pp. 161-173. Published By: Taylor & Francis, Ltd.
Herrero Delavenay, A; Gutiérrez Usillos, A., (abril 2016). “El factor narrativo de la exposición museística: la necesidad de un relato sobre el relato”. En Revista Digital del Comité Español de ICOM. La construcción del relato en el museo temas, discursos y guiones que articulan la exposición. N° 12, pp. 11-19
Hohenstein, J. & Moussouri, T. (2018). <i>Museum Learning: Theory and Research as tools for Enhancing Practice</i> . NY: Routledge
Leinhardt, G y Crowley, K. (Noviembre 1998) “ <i>Museum Learning As Conversational Elaboration: A Proposal to Capture, Code, and Analyze Talk in Museums</i> ”. In <i>Learning Research & Development Center University of Pittsburgh. Museum Learning Collaborative Technical Report</i> .
Leiva, C. (2005) “Conductismo, cognitivismo y aprendizaje”. En Tecnología en Marcha. Vol. 18 N.º 1. (pp. 66 – 73)
Lepe Lira, L. M. (mayo /agosto 2008). Discurso y comunicación en los museos de Querétaro. Una propuesta de análisis sobre sus prácticas discursivas. Cuicuilco vol.15 no.43 pp. 81 – 109. México

Lindberg, K. y Hawkins, D. E., 1993. <i>Ecotourism: A Guide for Planners and Managers, Volume 1, The Ecotourism Society, North Bennington, VT.</i>
Llonch, N.; Santacana, J. (2011). Claves de la museografía didáctica. Lleida. España. Editorial Milenio. Colección Educación. Serie Materiales.
McLean, K. (1993). <i>Planning for People in Museum Exhibitions.</i> Washington, DC: Association of Science-Technology Centers.
McManus, P y Miles, R. (1993). En el Reino Unido, el mercado es el objetivo. <i>Museum International</i> , XLV, 2, p. 26-32. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095158_spa
Mombrú Ruggiero, A. Metodologías y herramientas metodológicas. Una decisión epistemológica, un fundamento filosófico. LJC Ediciones. Avellaneda.
Mosco Jaimes, A. (2018). Curaduría Interpretativa. Un modelo para la planeación y desarrollo de exposiciones. Ciudad de México: Publicaciones digitales. Recuperado en: https://www.academia.edu/37843947/Curadur%C3%ADa_interpretativa_un_modelo_para_la_planeaci%C3%B3n_y_desarrollo_de_exposiciones
Navarro Rojas, O. y Tsagaraki, C. (2009) “Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica”. En Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales, N° 5-6, 2009/2010, pp. 55-57
Nora, P., (2008). (traducido del francés por Laura Masello). <i>Les lieux de mémoire. La République, la Nation, les France</i> , Ediciones Trilce, Montevideo.
Orozco, G. (2005). “Los museos interactivos como mediadores pedagógicos”. En Revista Electrónica Sinéctica, núm. 26, febrero-julio, 2005, pp. 38-50 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México
Palomero Plaza, S. (Abril 2016) “Los museos como contadores de historias”. En Revista Digital del Comité Español de ICOM. La construcción del relato en el museo temas, discursos y guiones que articulan la exposición. N° 12, pp. 20-31.
Pastor Homs, M. I. (2011) Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona: Planeta.
Pérez Álvarez, G.; Grigera, J. (Noviembre 2012/2013). “Una discusión con el concepto de ‘desindustrialización’ desde el caso del noreste de Chubut”, p.p. 177 - 195. En Revista de Estudios Marítimos y Sociales - Año 5/6 - N° 5/6. Recuperado de: https://estudiosmaritimossociales.org/archivo/n5-6/
Ricoeur, P. (1976). Introducción a la simbólica del mal. Buenos Aires: Ediciones Megápolis.

Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Ensayos hermenéuticos. Fondo de cultura económica: Buenos Aires.
Reca, M.M. (2011) Estudio de público de museos: el aporte teórico-metodológico de la semiótica. R. Museu Arq. Etn., São Paulo, n. 21, pp. 369-381
Reca, M. M. (2016) Antropología y museos. Un “diálogo” contemporáneo con el patrimonio. Buenos Aires: Biblos.
Rubiales, R. (2013). Educación en museos. Notas sobre aprendizaje, interpretación y sociedad del conocimiento. México. Recuperado de: www.educacionenmuseos.com
Salvia, A. (1999). La Patagonia de los noventa: sectores que ganan, sociedades que pierden. Buenos Aires: La Colmena. Recuperado de: https://www.aacademica.org/agustin.salvia/184.pdf
Samaja, J. (2004). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. 3ª edición, 6ª reimpresión. Buenos Aires, EUDEBA
Shannon, C. E. y Weaver, W. (1964) The mathematical theory of communication. The University of Illinois Press . Urbana.
Schärer M. R., (2003). <i>Die Ausstellung – Theorie und Exempel, München, Müller-Straten</i>
Scheiner T., (2007). “ <i>Musée et muséologie. Définitions en cours</i> ”, in MAIRESSE F. et DESVALLÉES A., <i>Vers une redéfinition du musée ?</i> , Paris, L’Harmattan, pp. 147-165.
Simon, N. (2010) El Museo Participativo. Santa Cruz: Museo 2.0. Recuperado de: http://www.participatorymuseum.org/read/
Sontag, S. (2005). <i>Against interpretation and other Essays</i> . Traducido por Horacio Vázquez Rial. En <i>Contra la interpretación y otros ensayos</i> . Alfaguara, Buenos Aires.
Spielbauer J., (1987). “ <i>Museums and Museology: a Means to Active Integrative Preservation</i> ”, ICOFOM Study Series, no 12, pp. 271- 277.
Terigi, F. (comp.) 2006. Diez miradas sobre la escuela primaria. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
Tilden, F. (2006). La interpretación de nuestro patrimonio. Asociación para la Interpretación del Patrimonio (ed.). Primera edición en castellano. España. Traducción de <i>Interpreting Our Heritage. The University of North Carolina Press, Chapel Hill</i> .
Tonucci, F. (2010). Enseñar o Aprender. 2º ed. Losada. Buenos Aires.
Van Mensch P., (1992). <i>Towards a Methodology of Museology, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Thèse de doctorat</i> .

Ynoub, R. (2010). La noción de "interpretación" y su alcance en el marco de investigaciones hermenéuticas (inédito)
Ynoub, R. (2014). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo 1. Cengage Learning. México DF.
Ynoub, R. (2017). Elementos metodológicos para guiar el tratamiento empírico en investigación hermenéutica. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
Zavala, L. (Septiembre/diciembre 1996). "Estrategias de comunicación en la planeación de exposiciones". En Nueva museología mexicana parte II, vol. 3, núm. 8, pp. 9-18. Cuicuilco.
Zavala, L. (2013) Antimanual del museólogo. Hacia una museología de la vida cotidiana. Abate Faria. México

Congresos, encuentros, cursos y participaciones
Almirón, A.; Bertoncello, R; Kulper, D.; Ramirez, L. (2008). <i>El turismo como impulsor del desarrollo en Argentina. Una revisión de los estudios sobre la temática.</i> pp. 57 – 86. En Aportes y transferencias. Año 12, vol. 1, Mar del Plata. II Simposio Latinoamericano. Turismo y Desarrollo: desarrollo local. Centro de Investigaciones Turísticas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Mar del Plata. Recuperado de: http://nulan.mdp.edu.ar/363/1/Apo2008a12v1pp57-86.pdf
Asensio, M. y Pol, E. (2019) Módulo 2. "Diseñando programas públicos y educativos. La consideración educativa de los programas públicos y educativos. Formatos de la experiencia museal" [Material del aula virtual] Experiencia Museo, FLACSO, Buenos Aires.
Chacón, E. y Crowder, R. <i>Centros de interpretación museológica, propuesta de acción e integración.</i> En QUINTO ENCUENTRO NACIONAL DE DIRECTORES DE MUSEOS. ENADIM '88. "ARGENTINA Y SUS MUSEOS EN EL DESARROLLO CULTURAL' CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. Córdoba, 14 al 18 de noviembre de 1988, pp. 275 - 280
Hein, G. E. (15 – 22 de Octubre 1991) <i>Teoría constructivista del aprendizaje.</i> En Conferencia CECA (Comité Internacional de Educadores de Museos) "El museo y las necesidades de la gente" Jerusalén Israel.
Hein, G. E. (13 de junio 2009) <i>La responsabilidad social de los museos.</i> En Conferencia Internacional de Educación de Museos "La aportación educativa de los museos a la Sociedad, Museo de Arte de Ponce", San Juan, Puerto Rico.

Pol, E. (12 de septiembre, 2019). Reflexiones y discusión sobre los "Programas favoritos" del grupo. Avanzando con los Programas Favoritos... [Publicación en un foro online]. Mensaje publicado en <https://virtual.flacso.org.ar/mod/forum/discuss.php?d=456991>

Videos

Alderoqui, S. [Materia]. (28 de mayo de 2020). Materia Viva Internacional con Silvia Alderoqui [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=J12BmYg_Igk&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0dJ0tZKUNwD4INaRbwsNkB4dyGuWEBhBNqqfTd-o5CnXlyGNF75ziRlek

Jaramillo Vidal, M. E. [Pablo Medina] (29 de junio de 2016) *Primera actividad del Museo Colhue Huapi* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/UBCazp27Ae8>

Pol, E. (12 de septiembre, 2019). Reflexiones y discusión sobre los "Programas favoritos" del grupo. Avanzando con los Programas Favoritos... [Publicación en un foro online]. Mensaje publicado en <https://virtual.flacso.org.ar/mod/forum/discuss.php?d=456991>

Rubiales, R. [Congreso Panameño de Educación y Museos] (28 de enero de 2016). Retos, posibilidades y nuevas perspectivas; educación en museos en el siglo XXI [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=A6RR9MIOpio&ab_channel=CongresoPaname%C3%B1odeEducaci%C3%B3nyMuseos

Rubiales, R. [Centro de Ciencias de Sinaloa] (27 de mayo 2020). "Museos complicados" en conversación con Silvia Alderoqui [Archivo de video]. Materia Viva.

UNPSJB [Unimedia Patagonia]. (20 de enero de 2017). La fragua de los Sueños [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/MJNvS_YtAoQ

Páginas web

American Association of Museums (1992). Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums.

Colegio Militar de la Nación. https://www.colegiomilitar.mil.ar/esp/paseo-fotografico_sala-historica.php

ICOM. Consejo Internacional de Museos (s/f). Definición de museo. Recuperado de: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>. Consultado: 20/7/2021

<p>Maestro, C. (4 de marzo de 2012) Mensaje del Gobernador de Chubut, Carlos Maestro, en la apertura del período de sesiones ordinarias (1999). Constitución Web. http://constitucionweb.blogspot.com/2012/03/mensaje-del-gobernador-de-chubut-carlos_4420.html</p>
<p>Municipalidad de Sarmiento [municipalidaddesarmiento]. (22 de julio de 2021). BROTA EL APRENDIZAJE Y LA ALEGRÍA EN EL PARQUE PALEONTOLÓGICO. Facebook. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02PxNnwaL9mvyzNmkryrFNZVMPbZ67dlKaevYReE25gxbRBUGuWT6xzdQynaCviomcl&id=100128584767880&mibextid=Niff5oz</p>
<p>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <i>UNESCO</i>. (2017) Políticas para la creatividad. Guía para el desarrollo de las industrias culturales y creativas. https://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity-of%09cultural-expressions/tools/policy-guide/como-usar-esta-guia/sobre-definiciones-%09que-se-entiende-por-industrias-culturales-y-creativas/</p>
<p>Rubiales, R. (s/f). Cuando te dejan fuera de la definición. Ricardo Rubiales. Recuperado el 10/01/22 de https://www.ricardorubiales.com/transcurrir/definiciones</p>

<p>Notas periodísticas</p>
<p>S/a. (26/4/1970). Positivas realizaciones ofrece la Municipalidad de Sarmiento. <i>El Patagónico</i>, s/p</p>
<p>S/a. (19/6/1970). El aniversario de Sarmiento. <i>Jornada</i>, s/p</p>
<p>S/a. (10/12/1970). Debe brindarse apoyo a la zona de Sarmiento. <i>El Patagónico</i>, s/p</p>
<p>S/a. (2/7/1970). Sarmiento. El problema de la lana. <i>Jornada</i>, s/p.</p>
<p>S/a. (4/12/2008). El primer club de ciencias de la ciudad de los lagos. <i>El Patagónico</i>. Recuperado de: https://www.elpatagonico.com/el-primer-club-ciencias-la-ciudad-los-lagos-n1337885</p>
<p>Williams, C. (3/6/1972). Museo de Sarmiento. <i>El Patagónico</i>, s/p.</p>

Documentos oficiales
Balercia, A. INFORME DE GESTION. (Mayo del 2014) Resumen de Actividades y Acciones Efectuadas en el Área Natural Protegida Periodo 2007/2014
Comodato, Ministerio de educación de la provincia del Chubut, 2012
Ley Provincial n° 4780. Legislatura de la provincia del Chubut, Rawson, Chubut, 6 de noviembre de 2001.
Ordenanza Municipal n° 61/96. Honorable Consejo Deliberante de la ciudad de Sarmiento, Chubut, 12 de septiembre de 1996.
Ordenanza Municipal n° 038/01. Honorable Consejo Deliberante de la ciudad de Sarmiento, Sarmiento, Chubut, 13 de junio de 2001.
Ordenanza Municipal n° 036/09. Honorable Consejo Deliberante de la ciudad de Sarmiento, Sarmiento, Chubut, 30 de junio de 2009.
Giaccardi, M. (coordinador). (2000). Plan de Manejo Monumento Natural Provincial “Bosque Petrificado Sarmiento”. Dirección General de Áreas Protegidas. Secretaría de Turismo y Áreas Protegidas. Gobierno de la Provincia del Chubut. Programa para la elaboración de los Planes de Manejo de las Áreas Naturales Protegidas del Chubut. Rawson.
Reglamento “Documentación” RFP-70-05. CAPÍTULO IX ARCHIVOS Sección II, p.p. 146 – 148. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rfp-70-05.pdf