Trabajos de la Memoria

Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia:

mecanismos de transmisión de memoria e identidad

Rocío del Pilar Méndez Suárez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia

Colección Trabajos de la Memoria

Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia:
mecanismos de transmisión de memoria e identidad

Rocío del Pilar Méndez Suárez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Catalogación en la fuente – Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia: mecanismos de transmisión e identidad.
Primera edición. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2026.
256 páginas. – (Colección Trabajos de la Memoria)
Incluye: Referencias bibliográficas.
Incluye: Índice de gáficos y Tablas.
Incluye: Lista de abreviaturas

ISBN IMPRESO: 978-628-7851-25-2
ISBN PDF: 978-628-7851-27-6
ISBN EPUB: 978-628-7851-26-9

1.Museos – Colombia. 2. Historiografía – Educación. 3. Museo Nacional de Colombia – Historia. 4. Museos – Programas Educativos. 5. Enseñanza – Investigación. 6. Formación Ciudadana – Colombia. 7. Memoria Cultural. 8. Identidad Cultural. I. Tít.

069.09 21.ed.

Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia: mecanismos de transmisión de memoria e identidad

ISBN IMPRESO: 978-628-7851-25-2
ISBN PDF: 978-628-7851-27-6
ISBN EPUB: 978-628-7851-26-9
Primera impresión, 2026

Autor
Rocío del Pilar Méndez Suárez

Preparación Editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Calle 72 # 12-77, piso 3
editorial.upn.edu.co
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

María Alejandra Uribe C.
Edición

Martha Janneth Méndez P.
Corrección de estilo

Paula Andrea Cubillos Gómez
Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez
Diseño de cubierta

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
Impresión

Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fechas de evaluación:
Fecha de aprobación:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

A mi madre, Martha, y mi hermana, Paola,
las confidentes de cada aventura.
A mi padre, Fernando,
por mostrarme el camino y guiar mis pasos.

A mis compañeros de vida
Camilo Forero, Sombra y Cowy.
Con su paciencia, todo es posible.

Patrimonio*

Te heredo veinte mil nostalgias,
una escafandra,
mis cinco mil chorotes remendados.
¿Los recibes?
Si no, igual, son tuyos.
Te los escrituro.

Te heredo un legado inesperado,
mil antigüedades,
cientos de reliquias,
un *déjà vu,*
la mascarilla mortuoria del abuelo.

La vida, la vida, la vida
que te brinde sentido, pero que no te corte las alas.
No sé si es claro mi testamento.
¿Lo aceptas?
De cualquier forma, te pertenece.

* Ejercicio de escritura creativa a partir de la propuesta de Luis Pescetti, resultado del taller ofrecido por la Subdirección de Bienestar de la Universidad Pedagógica Nacional, en el semestre 2021-2 con la orientación de la docente Eliana Paola Varela Barreto.

Contenido

Índice de figuras y tablas

Lista de abreviaturas

ACOM: Asociación Colombiana de Museos, Casas de Cultura y Galerías de Arte
ALV: aprendizaje a lo largo de la vida
BLAA: Biblioteca Luis Ángel Arango
CDA: Centro de Documentación y Archivo
CECA: Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural del ICOM
CFV: Curso de Formación y Voluntariado del Museo Nacional de Colombia
Colcultura: Instituto Colombiano de Cultura
DEC: División Educativa y Cultural, área educativa del MNC a partir de la década de 1990
DIE: Doctorado Interinstitucional en Educación (Colombia)
ICAN: Instituto Colombiano de Antropología, desde 1938 hasta el 2000
ICANH: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, del 2000 en adelante
Icfes: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Desde 2010, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, con la misma sigla
ICOM: Consejo Internacional de Museos (sigla en inglés)
INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia de México
IPN: Instituto Pedagógico Nacional
MamBo: Museo de Arte Moderno de Bogotá
MAS: Museo Antropológico de Sogamoso
MAT: Museo Antropológico de Tunja

MATP: Museo de Artes de Tradiciones Populares de Bogotá
MEN: Ministerio de Educación Nacional
MNA: Museo Nacional de Antropología de México
MNC: Museo Nacional de Colombia
OEA: Organización de Estados Americanos
SED: Secretaría de Educación Distrital (Bogotá)
SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
UNAL: Universidad Nacional de Colombia
Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
UPTC: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Agradecimientos

Expreso mi inmensa gratitud al Museo Nacional de Colombia, en especial a Catalina Hoyos del Curso de Formación y Voluntariado, que desde el 2019 reactivó mi interés por los museos, y a Diana Castaño, por su cordial acompañamiento y orientación a mis consultas en el Centro de Documentación y Archivo. Asimismo, a Ana Luisa Madrigal, al equipo de trabajo del Archivo Histórico, al área de Servicio Social y a la Dirección del Museo Nacional de Antropología de México, que avalaron mi pasantía para consultar algunos de los registros de su monumental acervo. A la doctora Amalia Castelli, por su entusiasta acogida y valiosa compañía durante mi estancia en Lima, con el aval y apoyo del ICOM Perú. A la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por admitirme en sus instalaciones de Tunja y Sogamoso para explorar sus museos, archivos y bibliotecas. Agradezco al Programa de Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, docentes, pares y administrativos por la experiencia de los espacios académicos que me inspiraron en este proceso, al igual que a Martha Herrera, Luz Maceira, Pedro Argüello y William López por su acuciosa lectura y enriquecedores comentarios. Un especial reconocimiento al profesor Alfonso Torres Carrillo por asumir la dirección del proceso de investigación y presentar este libro, que es posible por su constante acompañamiento.

Ofrezco este texto como un modesto homenaje y contribución a la memoria de personajes destacados en la trayectoria educativa de los museos en Colombia, México y Perú. En especial, de aquellos que partieron durante el desarrollo y la publicación de esta investigación: Emma Araújo de Vallejo, Mario Vázquez Ruvalcaba, Luis Repetto Málaga, Iker Larrauri Prado, María Engracia Vallejo, María Elena Ronderos, Martha Combariza, Carlos Vásquez Olvera, Eduardo Ugarte y Chocano, Alicia Dussán de Reichel y Julián Betancourt Mellizo. Mi afición por el

archivo me acercó a su experiencia vital y museal, en diálogo con mi presente y el de las instituciones museales, a cuyos trabajadores les manifiesto mi admiración y respeto.

Espero que esta publicación llegue a una amplia comunidad de lectores interesados en conocer y proponer conexiones inéditas entre prácticas educativas de diversos ámbitos. Como toda obra, este es un camino abierto que busca aportar a la consolidación de nuevas rutas en el aula, en el museo, con las comunidades; confío en que quienes trabajamos por la educación trasegamos en diferentes senderos con el ánimo de resolver la paradoja de vivir juntos, como un horizonte al que invitamos a otros a alzar la mirada.

Presentación

El libro que usted comienza a leer es el resultado de una investigación doctoral meritoria, distinción otorgada a trabajos de sobresaliente calidad. Dicho dictamen hizo justicia con la tesis de Rocío del Pilar Méndez, tanto por la pertinencia y relevancia de la investigación como por el rigor del trabajo realizado, evidenciado en el juicioso acopio y análisis de los datos y, principalmente, por la audaz interpretación de los hallazgos en respuesta al objetivo central de la pesquisa: "analizar en perspectiva de formación de ciudadanía los procesos identitarios y de memoria cultural que propicia la educación museal en Colombia en los museos con sentido antropológico y en contextos escolares, a partir de la institucionalización de su función educativa".

Como es de conocimiento en los ámbitos académicos, la construcción de dicho objeto de investigación fue el resultado de un paciente trabajo de consulta bibliográfica y documental, de la apropiación de diferentes referentes conceptuales provenientes tanto de su previa formación como antropóloga e historiadora como de la reelaboración de los aportes provenientes de los seminarios que cursó en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y de su reflexión crítica de su propia práctica como educadora en ámbitos escolares y museales.

Fue así como la doctora Méndez fue estructurando una investigación interdisciplinaria, en la que la historiografía, la antropología y la pedagogía se entrelazan para problematizar una práctica educativa escasamente abordada en la investigación pedagógica: la educación museal en Colombia. Centró su atención en la acontecida en el Museo Nacional de Colombia (MNC), desde su creación en 1823 hasta comienzos de la tercera década del siglo XXI, en particular durante los periodos de dirección de Teresa Cuervo y Emma Araújo. La investigadora amplía esta búsqueda a las prácticas educativas en otros museos históricos y antropológicos de Bogotá y Tunja.

A partir de una rigurosa reconstrucción histórica del devenir del MNC, la autora aborda descriptiva y analíticamente las concepciones y prácticas museológicas y educativas en cada uno de los seis periodos que ella establece. Allí confluyen, a la manera de una cuenca semántica, los imaginarios culturales y las representaciones sociales de la historia, la memoria y lo educativo, presentes en los entramados institucionales, discursivos y operativos internacionales y nacionales de cada coyuntura histórica.

Con base en esta detallada reconstrucción de las acciones educativas presentes en cada periodo histórico del MNC y de conjunto en los otros museos abordados, la doctora Méndez aborda la función educativa del museo como un espacio que propicia la generación de referentes de memoria e identidad para entablar relaciones con la ciudadanía y promover su contribución a la comprensión de diferentes temas de la vida en común. Para ello, identificó, analizó e interpretó los mecanismos de transmisión de los referentes simbólicos de memoria e identidad inherentes a esas prácticas museales; a partir de ello, valoró los aportes de la educación museal con respecto a la formación de ciudadanía en dichos museos.

Como balance interpretativo de los hallazgos reconstruidos, organiza un capítulo final en el cual ratifica la tesis que estructuró la investigación: "la confluencia en la transmisión cultural de las diferentes prácticas de educación museal, de las cuales emerge la formación de ciudadanía como identidad cultural" (capítulo 5). Muestra cómo en los museos *lo educativo* fue transitando de lo exclusivamente escolar a lo público y a la ciudadanía cultural, para promover su comprensión y posicionamiento frente a temas de la sociedad en su conjunto, en el contexto discursivo contemporáneo en torno a la diversidad, los conflictos, la convivencia y reflexiones sobre lo humano, con base en el concepto de trayecto antropológico propuesto por Gilbert Durand para abordar la paulatina incorporación individual de los entramados culturales que sostienen lo social.

Por último, la autora presenta los mecanismos de transmisión en la educación museal que ella reconoce (información, guianza, animación cultural, acción educativa y mediación cultural), en términos analíticos en relación con la idea de *memoria protética* y con la formación de ciudadanía como identidad cultural, de la apuesta educativa y aproximación al conocimiento. Este abordaje y la tipología

elaborada constituyen un significativo aporte al campo de la educación y a la pedagogía museal, para lo cual se requieren otras investigaciones que continúen y amplíen esta perspectiva inaugurada por la doctora Méndez.

Así pues, en mi calidad de director de la investigación doctoral y de lector del libro que la sintetiza, ratifico mi invitación a leerlo y estudiarlo, tanto a investigadores de la educación y de las ciencias sociales como a educadores en todas las modalidades que vean el potencial educativo de los museos.

Alfonso Torres Carrillo
Doctor en Estudios Latinoamericanos
Profesor emérito, Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Este texto es producto del itinerario de investigación en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El planteamiento y desarrollo de la propuesta coincidió con las discusiones sobre la permanencia de lo educativo en la definición de *museo*, en el marco de las conferencias del Consejo Internacional de Museos (ICOM) entre el 2019 y el 2022, la conmemoración de los cincuenta años de la emblemática Mesa Redonda de Santiago de Chile de 1972, así como a las vísperas del bicentenario de la fundación del Museo Nacional de Colombia (MNC). A estas efemérides se suma la del Museo y Parque Arqueológico de Sogamoso, que ingresó al acervo de la investigación por la época de sus ochenta años de funcionamiento.

De las percepciones que quiero compartir en este punto de inicio sobre mi travesía personal y académica, resalto la escisión administrativa entre educación básica, universitaria y museal, que percibo desde la posición liminal de mi formación en antropología e historia y mi práctica docente en secundaria y de investigadora en educación. Esa circunstancia se me presentó como un muro en algunas ocasiones y como una espléndida oportunidad en otras, para participar en sus espacios de formación académica y para la consulta de su acervo documental. El acercamiento entre estas instituciones hace parte de mis expectativas y es una de las líneas que contemplé en el análisis de los hallazgos, pues las ideas de *museo-escuela*, *museo-universidad* y *museo-laboratorio* son recurrentes en la historia del museo.

Como registro del recorrido personal, también debo ubicar esta investigación en el contexto de incertidumbre durante la pandemia por la covid-19. A pesar del desgaste intelectual y emocional que significó continuar en esas condiciones con el cumplimiento de los requisitos del programa académico y asumir a su vez los compromisos laborales en el sector educativo, logré avanzar con los

seminarios, las lecturas, la formación en segunda lengua y la preparación de publicaciones, además de la participación en varios de los múltiples espacios a los que la virtualidad me acercó en medio del aislamiento obligatorio. Asimismo, las restricciones impuestas por la emergencia sanitaria tuvieron impacto en las posibilidades de acceso a las diferentes fuentes, lo que me llevó a adecuar el plan de trabajo conforme se presentaron las oportunidades de movilidad e interacción.

Considero la investigación como una instancia del proceso educativo. En mi caso, ese camino estuvo signado por inquietudes específicas sobre los temas que envuelven al museo. Como antropóloga, docente de Ciencias Sociales y entusiasta de los museos, en el 2019 participé en el Curso de Formación y Voluntariado (CFV) del MNC. Para el momento de elegir los proyectos que deseaba apoyar, ya tenía definido que sería en el área educativa y con este propósito elegí tres opciones: la catalogación de material didáctico, el apoyo al diseño de actividades para los grupos objetivo del proyecto de accesibilidad[1] y la elaboración de la línea de tiempo del área educativa.

Con el primero disfruté de la observación minuciosa de los folletos convertidos en hojas de ruta, bitácoras, correspondencia, objetos tridimensionales y demás piezas comunicativas[2] que invitan a la interacción con las colecciones, las exposiciones, los mediadores[3] y los demás participantes de la experiencia museal. El segundo me brindó la posibilidad de compartir ideas sobre cómo "activar" u ofrecer una narrativa a las piezas para generar cuestionamientos y análisis, a partir de los ejes con los cuales la museografía se propone entablar conexiones con el contexto de los visitantes. Y el tercero, por su parte, me permitió reconocer la necesidad de hacer visible la trayectoria de la función educativa del museo, representada en la historia del MNC.

1 En particular, con un grupo de jóvenes del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (Idipron).

2 Aunque esta denominación resulta conflictiva al considerar la dinámica del área educativa en los museos, en este punto inicial me sirvo de ella para hacer referencia de manera general al material que su equipo de trabajo diseña con el propósito de transmitir los diferentes mensajes del museo. La discusión conceptual sobre comunicación y educación es uno de los aspectos que planteo en la investigación.

3 Otrora *informadoras*, término por lo general expresado en género femenino, como se evidencia en los capítulos correspondientes a las administraciones de Teresa Cuervo y Emma Araújo en el MNC, entre 1946 y 1982; también se reconocen como *guías*, lo que incluye el perfil de guía de turismo. Ejemplo de ello está en los registros de pasantías y prácticas de instituciones educativas en el museo desde la década de 1970, entre otras denominaciones utilizadas, como *monitores docentes* o *monitores de públicos*.

En referentes académicos encontré indicaciones sobre el carácter exiguo de este tipo de aportes en el ámbito nacional. En tesis recientes se advierte esta carencia frente a la construcción de las memorias de las prácticas museológicas en el país, en particular en el campo de la historia de la educación de los museos en Colombia (Barragán, 2018). Esa relativa ausencia me animó a proponer la presente indagación para el caso colombiano, por lo que el análisis educativo del museo se convirtió en la clave para el algoritmo de mis exploraciones en buscadores, bases de datos, repositorios, catálogos, etc.

La distancia temporal entre la definición del proyecto, su ejecución y la organización de los resultados para esta presentación escrita delimitó un recorrido físico y mental, durante el cual tuve que retomar en varias ocasiones el objetivo general que me llevó a campo: analizar en perspectiva de formación de ciudadanía los procesos identitarios y de memoria cultural que propicia la educación museal en Colombia, en los museos con sentido antropológico y en contextos escolares, a partir de la institucionalización de su función educativa.

Con el caso del MNC como referente principal, el primer objetivo específico fue la amplia tarea de describir la trayectoria de la educación museal. La inmersión en el archivo me permitió identificar eventos, proyectos y personajes que influyeron en la definición de tendencias en el ámbito educativo de los museos. Mediante la organización de estos registros, la revisión bibliográfica y el intercambio académico, hallé indicaciones sobre dos periodos de análisis: las décadas de 1930 y 1940, etapa en que la historia del MNC converge con el proyecto del Museo de Etnología y Arqueología,[4] y los años 1974 a 1982, cuando se concreta el Departamento Educativo en el MNC.[5] Además, el trabajo de campo documental me llevó a profundizar en la gestión de lo educativo durante la dirección de Teresa Cuervo, entre 1946 y 1974.[6]

---

4 Daniel García estudia este tema de manera amplia en su tesis doctoral en Historia *La invención del Museo del Oro y el Museo Arqueológico Nacional (1935-1955): geografías del conocimiento, imágenes cartográficas y formas de exhibición* (García, 2019).

5 En investigaciones del ámbito de los museos, el foco principal está en la dirección de Emma Araújo de Vallejo, durante la cual se registran las acciones que propendieron por la organización de esa área especializada en la función educativa del MNC; en orden cronológico, ubico los trabajos de Benavides (2013), W. A. López (2015), Escobar (2017) y Barragán (2018).

6 El trabajo de Sophia Daza (2020) está dedicado a las administraciones del MNC a cargo de mujeres, la primera de ellas, la de Teresa Cuervo Borda.

En ese horizonte cronológico, con los otros dos objetivos específicos me propuse identificar los mecanismos de transmisión de los referentes simbólicos de memoria e identidad inherentes a esas prácticas museales, así como a valorar los aportes de la educación museal con respecto a la formación de ciudadanía. Este objetivo se vio extendido a museos afines en Bogotá, con los casos del Museo de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), el Museo de Artes y Tradiciones Populares (MATP) y el Museo del Siglo XIX, y en Boyacá, con el Museo Arqueológico de Sogamoso (MAS) y el de Tunja (MAT). Los registros puntuales de estas instituciones museales me permiten profundizar en la relación entre el museo y los contextos escolarizados, ya sean universidades, escuelas o colegios, a la vez que encuentro enunciaciones significativas con respecto a las ideas de transmisión, memoria e identidad.

Del análisis de los referentes conceptuales y empíricos emergió paulatinamente la noción de la *ciudadanía* como una identidad cultural, un producto de la formación posibilitada por la transmisión de referentes culturales que proporciona la educación museal. En el primer capítulo amplío esa idea mediante la exposición de las consideraciones contextuales, conceptuales y metodológicas de la investigación. En el segundo capítulo describo los tres primeros momentos de la trayectoria museal, la etapa inicial del MNC, de 1823 a 1830, como continuidad del proyecto científico de la Expedición Botánica y la primera mitad del siglo XX, con la intervención de las disciplinas antropológicas en la conformación de colecciones y museos. El periodo intermedio es referido por defecto como un lapso de indefinición del MNC con respecto a las dinámicas de educación y formación de ciudadanía analizadas en esta investigación. Luego me dedico al recuento de la administración del MNC entre 1946 y 1974, una gestión enfocada a mantener el museo en funcionamiento como bastión de la cultura, mientras que en el contexto internacional se intensificaron las discusiones acerca de la función educativa de esta institución.

En el tercer capítulo considero el periodo de 1974 a 1982, cuando se propician las condiciones para la apertura de un área dedicada a lo educativo en el MNC. El cuarto capítulo abarca las décadas de 1980 y 1990, etapa que se caracteriza por estrategias de regionalización mediante relaciones interinstitucionales entre el MNC y entidades del Estado encargadas de la educación y la cultura. Allí también presento la experiencia del CFV del MNC, que representa el sexto momento de

la trayectoria museal, con la formación académica y profesionalización de los trabajadores de museos, siendo la educación una línea destacada de ese proceso. Finalmente, en el quinto capítulo presento un análisis transversal de la trayectoria reconstruida a partir del caso central del MNC y museos colombianos afines, así como de los mecanismos de transmisión en la educación museal.

Capítulo 1

Contextualización, marco conceptual y metodología

Esta investigación tiene cimiento en la inquietud por la dimensión educativa del museo, entendido como institución o establecimiento de un conjunto de prácticas relacionadas con la memoria cultural. Inició como proyecto alrededor de preguntas sobre la aparición de un área dedicada a su función educativa: ¿por qué se hace necesaria?; el museo existía sin ella y hay algunos que prescinden de su existencia, entonces, ¿para qué se instaura?, ¿cuál(es) cambio(s) suscita dentro y fuera del museo?, y ¿qué diferencias hay en la manera en que el museo enseña con o sin un área educativa? Para tener un panorama de esta temática, reseño algunos aportes de autores que la desarrollan en relación con la educación permanente, que luego transita hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

Luego de acercarme a las discusiones contemporáneas sobre museos y educación, me asaltó una duda crucial: ¿el museo educa? Y si es así, ¿de qué manera(s) lo hace?, ¿cuáles son sus propósitos? En medio de esos cuestionamientos, decanto algunos supuestos de partida. El principal es que el museo enseña, más allá de "mostrar algo", con unas formas distintivas de hacerlo y otras que comparte con otros espacios y experiencias. Entre ellas, la educación formal es el referente de comparación, que desde algunas perspectivas teóricas y pragmáticas se concibe como antítesis de la educación en el museo, mientras que otras contemplan una relación cooperativa entre los museos y las instituciones escolares. Ese debate tiene un amplio alcance y en este capítulo brindo algunas puntadas al respecto, argumentadas por la postura de la transmisión cultural.

El otro supuesto es que existe una asociación entre el museo y la formación de ciudadanía. En medio de las reflexiones sobre el qué y para qué de la educación en el museo, contemplo aquellas que se enfocan en el afianzamiento del sentido de comunidad, en las formas de ser y estar juntos, que tienen afinidad con el conocimiento antropológico, a cuya divulgación aportan significativamente los museos con colecciones afines.

Breve trayectoria histórica de la función educativa de los museos

El museo moderno tiene un amplio recorrido desde la Ilustración europea y, en principio, no se concibió como institución educativa, por lo que es pertinente hacer un breve recuento de su dinámica histórica, social y disciplinar para identificar las condiciones que le confirieron ese perfil. Ese recorrido hace referencia a las apuestas por la educación permanente en el siglo XVIII en Europa, hasta la aparición y consolidación de las perspectivas críticas en el ámbito educativo y museal entre la década de 1960 y las primeras dos décadas del siglo XXI, especialmente en América, pasando por el hito del surgimiento de un área dedicada a la función educativa en los museos hacia 1970 y 1980 en Colombia. La trayectoria del MNC y la educación museal en el país es objeto de análisis en los capítulos siguientes, por tanto, esta sección es un marco general para ubicar el caso de estudio.

En las sociedades inmersas en la Revolución Industrial del siglo XVIII el imperativo de la dimensión económica tiene como eje el concepto de trabajo y, por ello, resultan fecundas las ideas precursoras sobre la relación entre educación y formación permanente. En ese contexto, los museos técnicos se mencionan como ejemplos de realizaciones concretas originadas en la preocupación de la época "por difundir ampliamente los conocimientos científicos y técnicos" (Léon, 1986, p. 29). Para finales del siglo XIX, el tiempo libre se convierte en una necesidad, que se fue colmando por iniciativas culturales para su aprovechamiento (Léon, 1986). Este "fenómeno complejo del ocio" (Faure *et al.*, 1973, p. 172) es el resultado de la intersección entre la vida pública y la privada, un derecho para el desarrollo de los intereses personales y, a su vez, fuente de transformación de los valores en el trabajo, la política, la fe y la familia (Dumazedier, citado en Faure *et al.*, 1973).

En el siglo XX, durante el periodo de 1900 a 1930, en Estados Unidos se evidencia un desarrollo de prácticas y programas educativos en el museo que, como institución educativa, "se debía a las necesidades y deseos de la comunidad a la cual servía" y a las perspectivas de búsqueda de equilibrio entre la erudición y la educación (Pastor, 2004). Después de las guerras mundiales, se intensifican los llamados de atención y los esfuerzos orientados hacia la alfabetización, en el sistema escolarizado y fuera de él. Luego de la Primera Guerra Mundial, se reitera en la necesidad de una educación para adultos, universal y permanente, así como la reforma escolar y la renovación de la educación popular (Léon, 1986).

A partir de la segunda posguerra, estas intenciones se materializan en una mayor inversión de los presupuestos nacionales en el rubro de la educación (Faure *et al.*, 1973). Como denomina Pastor (2004) el apartado sobre la configuración de la educación no formal, se trata de "nuevos espacios educativos para nuevos destinatarios y necesidades formativas emergentes" (p. 13), para las "categorías menos favorecidas" (Léon, 1986, p. 42). Los ámbitos de dicha educación no formal se pueden clasificar según responda a necesidades educativas encaminadas al desarrollo económico, social y cultural, político y científico y tecnológico (Pastor, 2004). Así, el quehacer de los museos se orientaría al desarrollo sociocultural, en el que Pastor (2004) identifica algunas tendencias de los cambios en los patrones culturales: mayor democratización cultural, expansión de la creencia en la rentabilidad de la inversión cultural y acción de los medios de comunicación de masas en la uniformización y masificación de los modelos culturales.

Entre dichas tendencias se destacan los cambios en la concepción del tiempo libre como ruptura con el tiempo dedicado al trabajo, la mayor valoración y necesidad de su aprovechamiento, la tendencia al individualismo, un mayor sentido lúdico y hedonístico, el incremento de la población que dispone de tiempo libre y la aparición de grupos alternativos a la familia para compartirlo (Pastor, 2004). El foco es poblacional, lo que se advierte en los informes de Philip H. Coombs (publicados en 1968 y 1985) y de la Unesco, en los que se destacan los factores que definen y condicionan la naturaleza y la manera de satisfacer las necesidades de aprendizaje, las cuales varían según la cultura y la época. Dichos factores son el crecimiento demográfico y los fenómenos migratorios, la urbanización, los avances científicos y tecnológicos, los cambios sociales y económicos y la progresiva interdependencia mundial (Pastor, 2004). De esta manera, el crecimiento

demográfico en los denominados "países en vía de desarrollo" daría lugar a una mayor demanda popular por la educación básica, que superaría la oferta de los sistemas educativos formales.

La visión de museo como institución educativa es la postura de mayor desarrollo desde la segunda mitad del siglo XX. Durante el crecimiento económico de los años sesenta, se acentúa la demanda social y educativa tanto en el sistema escolar como en las instituciones sociales y culturales que "pueden contribuir a la mejora del nivel formativo y al bienestar de la población" (Pastor, 2004, p. 31). En la segunda mitad de esa década, la educación permanente aparece como la panacea, "uno de los medios privilegiados que permitiría resolver los grandes problemas de nuestro tiempo" (León, 1986, p. 33), para evitar la decadencia de la democracia y ser el remedio a las taras del sistema escolar.

Como discuten Pastor (2004) y León (1986) con respecto al ámbito de la educación no formal en el que se inscriben los museos, así como entre las formas de educación permanente, el medio sociocultural se relaciona con la educación popular, la preparación del ocio y la formación del ciudadano. Esto último le otorga una responsabilidad mayúscula a las instituciones sociales y culturales en relación con la democracia y la ciudad, en lo que respecta a la instrucción y la formación de ciudadanía (Faure *et al.*, 1973). En la XIX Conferencia General de la Unesco celebrada en Nairobi en 1976[1] (Unesco, 1977) se emplea la expresión *educación permanente*, en particular con relación a la educación de adultos, para hacer referencia a un proyecto de reestructuración del sistema educativo y para el desarrollo de las posibilidades de formación fuera de este, que comprende "todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad", en que "el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión" (p. 124). La educación permanente también hizo parte de las discusiones de la IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (Confintea), que tuvo lugar en París en 1985 (Unesco, 1985).[2]

1 En representación de Colombia participó el político y diplomático Gabriel Betancur Mejía, que ocupó el cargo de ministro de Educación en dos oportunidades, en la década de los cincuenta y de los sesenta.

2 Informe final disponible en el sitio web de la Unesco Digital Library.

La función educativa del museo se reconoce como expresión de una política museográfica moderna (Unesco, 1959) y se considera fundamental, puesto que los museos pasan de ser contenedores de objetos patrimoniales a lugares de activación del patrimonio cultural para una comunidad específica (De Mello y López, 2013). En Latinoamérica, esta perspectiva se visibiliza en La Mesa Redonda de Santiago de Chile de 1972, como parte de los seminarios Unesco sobre el papel de los museos en la educación y su función didáctica: Brooklyn (1952) Atenas (1954), Río de Janeiro (1958) y México (1962).

Desde ese momento, las prácticas educativas en los museos se constituyen en uno de los propósitos de dicha institución, que se visibiliza hacia la década de los ochenta con la aparición de un área o departamento especializado como parte de su estructura y funcionamiento, en buena medida, por la recomendación que en 1974 realizó el Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA) del ICOM (Casanelles y Font, 2008, citado en Sánchez, 2013, p. 19). Este proceso puede entenderse como resultado de la intervención administrativa de la práctica gubernamental, en la que convergen la aplicación del conocimiento y el ejercicio del poder para crear nuevos niveles o departamentos de existencia social (Hunter, 1998).

En el Museo Nacional de Río de Janeiro el primer servicio educativo se creó en 1922. En México, el Departamento de Acción Educativa del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) inició labores en 1952. En Colombia surgieron a finales de los años setenta. El primero en aparecer fue el del Museo de Arte Moderno de Bogotá (MamBo), liderado por la artista Beatriz González. Luego, el Departamento Educativo se instituyó en la estructura administrativa del MNC durante la dirección de Emma Araújo de Vallejo, quien, con el ánimo de perfilar la misión didáctica, consolidó la iniciativa a partir de la reorganización del museo. Sus principales referentes fueron el análisis de materiales didácticos de diferentes museos de Estados Unidos y Europa, así como el trabajo educativo del Museu de Imagens do Inconsciente en Río de Janeiro (López, 2015).

Durante los años ochenta, en Europa se discutió la polarización entre el museo-templo y el museo-escuela, al cuestionarse la asimilación de *educación* con *escolaridad* por la expansión de la primera a otros escenarios sociales, siendo la crítica principal la escolarización del museo y la necesidad de considerar otras audiencias (Franco-Avellaneda, 2013, p. 40). Así, desde mediados de esa década,

en Latinoamérica y en Europa "aparece ese elemento importante de ver y relacionar al museo con la injusta diferenciación social y los procesos de exclusión simbólica que se dan en los diferentes niveles dentro de las sociedades" (De Mello y López, 2013).

Para los años noventa, Carvalho (1996) observa que "en América Latina, casi siempre cuando promueven programas educativos en los museos, son en su mayoría reproducciones de la pedagogía de las escuelas". Es un llamado de atención para que los museos superen su posición pasiva como preservadores de objetos y contribuyan a la búsqueda de crecimiento, integración, educación y fortalecimiento de la identidad cultural, siendo necesario que dentro de su modernización se incluya la investigación y la decodificación de la información, de manera que cualquiera pueda acceder a esta (Carvalho, 1996). Este tipo de preocupaciones aún persiste, al ser los grupos escolares el público más asiduo, así como los contenidos y las metodologías de la educación formal su principal referente.

Desde mediados de la década de los noventa, y con mayor énfasis en el presente siglo, la curaduría o selección de objetos para comunicar narrativas ha tenido la influencia anglosajona del denominado *giro educativo* en el campo de las artes y la producción cultural: una "tendencia" que visibiliza las intersecciones entre arte y pedagogía que, en las últimas cinco décadas, han tenido lugar en los departamentos de educación de los museos (Acaso, 2011). Esta orientación influye en el discurso curatorial del siglo XXI, con miras al involucramiento de los saberes especializados del quehacer museológico en la educación (Sánchez, 2013). En este sentido, la curaduría opera como la praxis educativa de concebir las exposiciones con el propósito de establecer una relación pedagógica-comunicativa con los públicos, a la vez que desde el área educativa se diseñan estrategias para activar las exposiciones mediante talleres, experiencias educativas o recorridos guiados con enfoque constructivista.

La cuestión educativa en las prácticas museales

El cuestionamiento de lo educativo en los espacios y prácticas museales es clave para sentar las bases de esta investigación. Allí encontré concepciones diversas sobre educación, así como la tensión entre escolarización y comunicación

de masas. En diferentes ámbitos, Noguera y Parra (2015) identifican dos causas para ello: la proliferación de las "pedagogías contemporáneas", en las que "suelen emplearse de manera no diferenciada los conceptos propios de la pedagogía, sin reconocer la tradición de pensamiento que en estos se inscribe"; además, la centralidad que ha cobrado el concepto de *aprendizaje*, en particular, desde una perspectiva que "instrumentaliza cuestiones educativas y formativas a la vez que diluye otras centrales para pensar el problema de lo humano como asunto de construcción o creación" (p. 77).

Al respecto, Maceira (2008) considera la educación en términos amplios como "cualquier situación o práctica que derive en un proceso que genere la incorporación de elementos en la subjetividad del actor, es decir que genere un aprendizaje […] más allá de que haya tenido un origen intencional o no" (pp. 49-50). La autora concibe la educación como un proceso multimodal e incorpora reflexiones integradas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la formación, las interacciones sociales, etc. En este sentido, Maceira (2008) reconoce como prácticas educativas dirigidas a los públicos del museo acciones y productos tan diferentes como las tareas directas de las áreas educativas; las actividades paralelas como conferencias, talleres, cursos, entre otras; los materiales didácticos y las publicaciones; el cedulario y otros apoyos en sala, y las exhibiciones como "objeto cultural" y recurso para el aprendizaje. Por su parte, Alderoqui y Pedersoli (2012) identifican las exposiciones como una invención reciente que reivindica la función pedagógica del espacio museal y utilizan denominaciones como *educación*, *comunicación*, *difusión*, *divulgación* y *museopedagogía* para referirse al oficio de guiar en las salas de exposición, coordinar programas y departamentos de educación y realizar curaduría educativa.

Asimismo, las actuales pugnas conceptuales de lo educativo en el ámbito museal se dan en términos del discurso del aprendizaje, con resultados "más que cognitivos, de corte actitudinal y motivacional hacia el autoaprendizaje" (Sánchez, 2013, p. 20). Se trata de una "noción del aprendizaje como un proceso de producción de sentido sobre el mundo, que es construido individual y socialmente a través de la experiencia e incluye cambios cognitivos, afectivos, de actitudes y comportamientos" (Falk *et al.*, citados por Grupo de Investigación Maloka, 2018, p. 175).

En el ámbito de la psicología, el aprendizaje hace referencia a un proceso emocional además de intelectual y, en este sentido, el maestro actúa como condicionador emocional, al hacer atractivo el material y reforzar el comportamiento adecuado (Ardila, 1979). Kron (1993) matiza el concepto, al diferenciar entre aprendizaje social como interacción pedagógica y aprendizaje en cuanto organización interna. Como término central de la pedagogía, para Kron el aprendizaje representa un cambio intencionado en las formas de comportamiento del individuo, un proceso interno que es inducido por eventos externos. Así, de la manera en que se evidencia en la socialización, "los seres humanos aprenden durante toda su vida" (Kron, 1993, p. 39), son constructores de realidad y buscadores de significados. En el aprendizaje social aparecen "nuevas formas sociales de enseñanza", así como la "apertura de la escuela hacia la vida social en sí", puesto que "la escuela es una función social de la sociedad" (pp. 26, 31).

Por su lado, la idea de *aprendizaje permanente* "trata ante todo del desarrollo del capital humano para así asegurar el crecimiento competitivo y económico" (Biesta, 2017, pp. 83-84). Por esta vía, el conocimiento convertido en capital adscribe el aprendizaje al ámbito de lo privado, responsabiliza al aprendiz de manejar y emplear dicho capital hacia una adaptación ética basada en la automovilización en la lógica del liberalismo avanzado (Simons y Masschelein, 2013).

De esta manera, la institución museal ha transitado por los ideales de la educación permanente y del aprendizaje permanente, continuo o a lo largo de la vida (ALV). En dichas definiciones o posturas frente a la educación han incidido organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Europea, en las cuales se advierten desplazamientos entre una visión humanista y otra utilitarista con objetivos económicos (Vargas, 2015). En el quehacer de los museos, esta tensión se manifiesta en los cambios en la concepción del público al que orientan sus esfuerzos, en la cual la categoría de *ciudadano* puede tomar diferentes valores del espectro entre el énfasis en el colectivo o en el individuo, así como en sus propósitos de acercar al ciudadano a la cultura o de crear una versión de la cultura atractiva al ciudadano. Al adscribirse al *sector cultural*, los museos entran en la dinámica de la autonomización

de la cultura, en particular, de los procesos de conservación y de la educación, "a tal grado que se ha perdido de vista su vinculación con la transmisión de la cultura" (Giménez, 2007, p. 41).

Para Narváez (2019), el museo contemporáneo en el ámbito educativo se ubica entre las prácticas escolarizadas y las estrategias de los medios de comunicación. En este sentido, los museos estatales deben promover la instrucción de los ciudadanos en el relato de la identidad nacional y a la vez están inscritos en la economía local, por lo que están conminados a recurrir al espectáculo para convocar fuerzas sociales (siguiendo a Bellido, 2007, citado por Narváez, 2019). Como medio de comunicación, el museo puede considerarse un agente que produce relatos sobre la nación, en cualquiera de sus componentes: Estado-instituciones, país-territorio, nación-población (Narváez, 2019). Con respecto a la escolarización del museo, Narváez (2019) la asocia con la educación formal y la predominancia del código alfabético, por lo que los grupos de estudiantes resultan ser los visitantes más asiduos y competentes en este tipo de espacios, mientras que otros sectores de la ciudadanía se encuentran al margen. En el contexto de la incipiente apertura del museo al público en el siglo XIX, Pérez (2010) comenta que "tal vez el que su estrategia de comunicación no fuera exclusivamente letrada, permitía el acercamiento a un público más amplio del que tenían otros dispositivos culturales como los impresos" (pp. 90-91).

El museo ofrece diferentes posibilidades respecto de otros medios, como "la materialidad del objeto y la experiencia sensible en el espacio real" (Núñez, 2007, p. 187) y la recreación de "una sensación de estar ahí frente a lo real auténtico" (Morales, 2010, p. 30). Por ende, la tensión se encuentra entre el énfasis en la cultura alfabética y el régimen de la visualidad, en la cual las prácticas escolarizadas son más afines con la primera y los medios de comunicación con el segundo. Es decir, si bien educación implica comunicación, las estrategias comunicativas no necesariamente suponen una intención educativa.

La idea de *educación museal*, por su parte, aparece en las discusiones sobre el quehacer del museo y sus trabajadores, tiene una definición fluida en paralelo con la de mediación cultural y es muy allegada al constructivismo (Chiovatto, 2020). Morales (2010) sugiere el uso del término *museal* para designar los museos como *espacios de memoria en uso*, donde habita la vida, animada en los mensajes del lugar inmersos en procesos cognitivos, idea que se distancia de lo museístico

como embellecimiento de la muerte, representado en los objetos inertes. Para esta investigación, comprendo la educación museal como una serie de prácticas de enseñanza, que pueden inspirarse en diferentes corrientes educativas para entablar relaciones con los otros mediadas por el saber. Como propongo en las siguientes secciones, este tipo de vínculo da lugar tanto a la formación de ciudadanía como a la transmisión cultural.

Perspectiva de la formación de ciudadanía

La 25.ª Conferencia General del ICOM del 2019, que se desarrolló en Kioto (Japón), tuvo como uno de sus principales propósitos revisar la definición de museo, en reconocimiento de los cambios en las dinámicas sociales y museísticas. Una de las modificaciones sustanciales que se propusieron fue la eliminación del término *educación*, aspecto que desató controversia entre variados sectores de profesionales de museos. Ante la dificultad de consenso, el comité a cargo dio continuidad a las reflexiones y discusiones en el 2022, durante la versión 26 de dicha Conferencia que se celebró en Praga (República Checa), donde se concertó la siguiente definición:

> Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.

La inquietud que surge es por el contenido de las prácticas educativas en el museo, el *qué* pretende transmitir esta institución. A lo largo del texto, intento presentar diferentes pronunciamientos en la voz de trabajadores, administrativos, académicos y decisores de política de los museos, por medio de las cuales se sugiere que el mensaje del museo no es el contenido de sus colecciones y exposiciones ni las elucubraciones acerca de su mantenimiento y conservación. Es decir, se transmite un algo más allá de los saberes disciplinares, que intervienen en los discursos del museo y de lo que se dice sobre lo que el museo hace, como los

saberes especializados en museos y patrimonio. La respuesta de esta investigación es que se trata de mensajes sobre qué es ser ciudadano o cómo desempeñarse en el ámbito cultural.

En consecuencia, asumo esta formación de ciudadanía en términos de *cómo* nos disponemos para ser herederos del patrimonio cultural. En la revisión de estados del arte sobre la educación cívica o ciudadana en Latinoamérica y Colombia,[3] resalto las referencias a las iniciativas pedagógicas para divulgar los más recientes marcos constitucionales que, para el caso colombiano, comprende la Constitución Política de 1991. Si bien el museo carece de protagonismo en este balance, a nivel general surge la cuestión del *para qué* de tantos esfuerzos orientados hacia la construcción de ciudadanía. En este caso en particular, es la preocupación por el *qué se hace* —o se pretende que se haga— con aquello que transmite el museo. En términos del análisis que propongo, las expectativas apuntan al ejercicio de la ciudadanía cultural, ya sea mediante los comportamientos y las actitudes cívicas o al asumir la responsabilidad con el saber que representa el acervo museal.

Asimismo, como resultado de ese balance encuentro que es necesario caracterizar los abordajes de la formación de ciudadanía en las investigaciones de las prácticas museales, entre las que se encuentran estudios de caso y proyectos de intervención desarrollados en el marco de programas de patrimonio y museología; además de las indagaciones en espacios escolares, en trabajos de grado de

3 Para Latinoamérica, San Martín (2003) hace una revisión documental del periodo comprendido entre 1950 y el 2003 de los estudios centrados en los sistemas educativos, los currículos y las prácticas pedagógicas derivados de perspectivas cuantitativas, como lo son las indagaciones sobre y de la política pública, que se proponen evaluar y orientar la educación cívica y ciudadana. Por su parte, la organización no gubernamental Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape) consolidó un estado del arte regional, tanto de la investigación como de la política pública, para la década de 1994 al 2004 (Sime y Tincopa, 2006). En el contexto nacional, el trabajo de Mejía y Restrepo (1997) es uno de los antecedentes más tempranos con el análisis de proyectos, programas y experiencias de diferentes entidades que, en su mayoría, se originan en la década de los setenta y van hasta los años noventa. Los trabajos de investigación sobre formación en ética, valores y democracia, que aparecen con el hito del marco constitucional en la década de los noventa, son objeto de estudio de Hoyos (2000). Torres y Pinilla (2005) toman como referente a la educación ciudadana para el periodo 1994-2002. Hernández (2017) hace un balance para finales del siglo xx y los primeros tres lustros del presente y apunta hacia la relación entre pedagogía crítica, formación en ciudadanía y ciudadanía como un estilo de vida. Allí se alude a las iniciativas de *ciudad educadora*, en las que J. G. Rodríguez (2002) profundiza y designa como *movimiento*, con respecto a la formación ciudadana y urbana. En los estudios comparados de Herrera y Pertuz (2016) la ciudadanía se comprende desde un enfoque de derechos y de su formación democrática, en el marco de las políticas de la memoria para los casos particulares de Chile, Argentina y Colombia.

licenciaturas e informes de maestría en Educación.[4] Entre los hallazgos de ese análisis documental, percibo una noción implícita de *formación ciudadana* como el resultado de las intersecciones entre las categorías de ciudadanía, identidad, patrimonio y memoria. Esta última se presenta con menor frecuencia, en buena medida porque se incluye en las definiciones de los otros términos, con prioridad en la idea de *patrimonio*.

De esta convergencia, en España y en cierta medida en Brasil, emerge una de las tendencias de educación patrimonial. Teixeira (2006) introduce la noción de *alfabetización cultural* que, en el conjunto de estas investigaciones, se puede entender en función del conocimiento necesario para la identificación, valoración y consecuente apropiación del patrimonio, hacia las manifestaciones de identidad de una ciudadanía cultural. Por su lado, las indagaciones empíricas indican que el acercamiento institucional entre la escuela y el museo es una de las mayores dificultades para el trabajo en esta línea debido al débil manejo disciplinar de los docentes en cuanto a las categorías mencionadas, por un lado, y al limitado acercamiento de los profesionales de museos al saber pedagógico, por el otro.

Con respecto a la definición de museo, la antropóloga argentina Sandra Escudero (2018) discute su carácter de dispositivo para la construcción de ciudadanía teniendo en cuenta que, desde sus orígenes, esta institución "construye y comunica narrativas de disciplinamiento ciudadano conforme al concepto de ciudadanía de cada momento" (p. 75). La autora resalta la ubicuidad del museo, de origen moderno y vinculado al sistema capitalista, dirigido a los nuevos ciudadanos, como "re-presentación accesible del orden del mundo para una sociedad masivamente analfabeta, disciplinada en ese orden a través de la experiencia sensorial de su recorrido" (p. 77). Al poner en diálogo esta postura con la de Narváez (2019), que subraya la condición letrada del lenguaje museal, en perspectiva de formación de ciudadanía el museo puede apelar a otras estrategias, más cercanas a la conducción del comportamiento y de las actitudes que apuntan a la dimensión cívica de la identidad ciudadana.

4 Rodríguez (1998), Teixeira (2006), Díaz (2010), Pérez (2010), Betancourt (2013), Estepa (2013), Giedelmann y Rueda (2013), Ortiz (2013), Sánchez (2013), Puerto (2016), Cuenca *et al.* (2017), Redondo *et al.* (2017), Vanegas (2017), Aldana (2018), Escudero (2018), Hoyos y Muñoz (2018), Castellar (2019), Rodríguez (2019), Sánchez y Valencia (2019)..

Al ser el museo un espacio y conjunto de prácticas para la activación del patrimonio cultural, el ideal de su gestión educativa es propender por "experiencias memorables" (Alderoqui y Pedersoli, 2012), orientadas hacia lo que Dominique Poulot reconoce como la historia de "la construcción del sentido de la identidad" (citado en Candau, 2001, p. 154). Candau (2001) considera pertinente caracterizar las modalidades de la patrimonialización,[5] que nos informan sobre los aspectos específicos del juego identitario, al comprender que "el patrimonio es menos un contenido que una práctica de la memoria que obedece a un proyecto de autoafirmación" (p. 159). Estas acciones enfocadas en la memoria y la identidad pueden leerse como prácticas de transmisión, aspecto que continúa en el orden de este planteamiento.

El museo como mecanismo de transmisión cultural

Dentro de las acepciones de educación analizadas por Frigerio (2003), la de acción política alude a distribuir la herencia como capital cultural o tesoro común, "el quehacer de los hombres a lo largo de su historia" (p. 29), designando al colectivo como heredero y habilitando a cada uno a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado. Es un gesto de distribución, la acción de "dar" que no conlleva deuda para el destinatario, al ser un heredero legítimo, retomando la noción de *don* que involucra el derecho a recibir y la responsabilidad del reparto, con respecto al conocimiento (Frigerio, 2003). Para Jacques Hassoum es aquello que excede a toda pedagogía e implica una ética como posición frente a la vida y la muerte.

> *Transmisión* es el nombre que recibe el compartir el relato, es lo que hace posible un acto de relectura y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. Transmitir es "pasar" el código y habilitar al otro a construir una nueva significación. (Frigerio, 2003, p. 30; nota 13)

Este es un concepto clave que le da sentido a la memoria. Louis-Jean Calvet (citado en Candau, 2006) lo resume en las preguntas: ¿qué conservar?, ¿cómo

5 Dilatación del campo del patrimonio, división, valorización, relación entre valor de uso y valor patrimonial, patrimonio de proximidad, etcétera.

conservar?, ¿para quién conservar? y ¿cómo transmitir?, a las que Candau (2006) agrega ¿por qué transmitir? Así, la transmisión implica el vínculo social más que el contenido, la tecnología más que los bienes; no consiste solo en legar un contenido, sino en una manera de estar en el mundo. A lo que el museo se enfrenta es a

> cumplir con funciones duales, como pueden ser la educación y la memorialización, las cuales son —o pueden ser—"prácticas fundamentalmente diferentes", y hacer que coexistan en un mismo espacio o en una misma institución puede ser problemático. No solo por cuestiones prácticas, estéticas o metodológicas, sino también por las maneras en que invitan a diferentes formas de compromiso humano y social y la implicación ética de esto. (Maceira, 2012, pp. 119-120)

Para ello, es necesario darle una vuelta más a las tuercas conceptuales y pensar en qué constituye la *ciudadanía cultural*. La adjetivación tiene un sentido particular, de otra manera no habría razón para destacarla. La palabra *cultura* tiene variadas acepciones, una de ellas es de uso común y la homologa a una noción de educación y a lo que se llega a denominar como "cultura general", haciendo alusión a ciertos saberes imprescindibles pero difíciles de determinar. En Bernstein (1990) se halla la idea de *competencias comunes* y en Teixeira (2006) la de *alfabetización cultural*. Es decir, de diferentes maneras se alude a la necesidad de unos referentes culturales para desempeñarnos en sociedad, los cuales son objeto de mediciones,[6] que trascienden los marcos culturales descritos por disciplinas como la antropología, hasta considerar la categoría de *ciudadanos del mundo* o *globales* a la que se acude en la filosofía clásica en el término *cosmopolita*. Es una expresión de *ser* humano, comprensiva de la diversidad inherente a nuestra especie.

El término *transmisión* es blanco de críticas en el ámbito educativo por sus potenciales implicaciones, al asimilarlo como una forma determinista de

6 El científico Stephen Jay Gould, en su libro *La falsa medida del hombre* (Editorial Crítica, 1997), pone en tela de juicio los intentos por cuantificar la inteligencia, al identificarlos como una expresión del determinismo biológico que se extendió a partir del siglo XIX. Entre los aspectos que considera para analizar los instrumentos utilizados en estas mediciones se encuentran los sesgos culturales. Esto es materia de validación en las actuales pruebas estandarizadas, como las que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) para examinar, entre otras, las "competencias ciudadanas". Acudo a este caso para ilustrar cómo se involucran los referentes culturales en el ámbito educativo, incluso en aquellos elementos que se pretenden "imparciales", dicho así para evitar la discusión acerca de lo objetivo, que considero válido cuando se circunscribe al plano del saber.

reproducción social. No obstante, sin la transmisión no sería posible *la cultura* como entorno humano ni las culturas en cuanto manifestaciones de las diferentes maneras de ser y hacer. Es aquello que excede la información que recibimos por medio del código genético, que justifica la plasticidad o apertura de nuestro componente biológico y sigue siendo materia de análisis en las distintas ramificaciones de las disciplinas antropológicas (Ellen y Fischer, 2013).

Las relaciones entre categorías y las contradicciones inherentes a un sistema clasificatorio son el *qué* de la transmisión, así no se verifiquen de manera explícita a nivel comunicativo. Al ingresar en un contexto educativo se asume un orden y una concomitante noción de desorden en el campo del saber. El museo es un cúmulo de criterios de clasificación y hasta se puede afirmar que es resultado de la valoración social de las prácticas clasificatorias, lo que en clave antropológica nos faculta para identificarnos y producir cultura: definir un "nosotros" frente a un "otros" y actuar en consecuencia. En este sentido, resalto la relevancia que Bernstein (1990) le otorga a la *clasificación*, en cuanto "límites o aislamientos entre categorías (agencias, agentes, recursos, discursos), creados, mantenidos y reproducidos por el principio de la distribución del poder" y como "principio que regula el posicionamiento de las categorías" (p. 146).[7]

El discurso pedagógico "son las reglas de comunicaciones altamente especializadas, a través de las cuales los sujetos pedagógicos son selectivamente creados", es "un discurso de inserción", pues "siempre inserta un *discurso instruccional* en un *discurso regulativo*, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo" (Bernstein, 1990, p. 106 [énfasis en el original]). El primero comprende competencias o habilidades especializadas que crean orden discursivo, mientras que el segundo "contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad" que crean orden social.

El museo es un palimpsesto de los discursos de diferentes saberes: los especializados, que definen los criterios de clasificación para conformar sus colecciones, los que brindan lineamientos sobre cómo conservarlas y aquellos que se encargan de divulgarlos. Este último puede reconocerse como el discurso pedagógico, que no es igual al de las disciplinas (antropología e historia, por ejemplo) ni al

7 En el contexto de las discusiones de su momento, esta definición está dada con respecto a "la división social del trabajo".

museológico ni museográfico. En ese proceso de recontextualización (Bernstein) o transposición didáctica (Chevallard), el equipo educativo recurre con frecuencia a elementos narrativos, en los cuales la imaginación a la que alude Bernstein cobra un cariz distinto y se ubica en los márgenes entre la academia y la fantasía. Puesto que el discurso pedagógico "es un principio para la circulación de otros discursos", de recontextualización, por medio de los cuales "se crea un discurso imaginario, que guarda muy, muy poca relación con el discurso real" (Bernstein, 1990, p. 107) y crea sujetos imaginarios.

Las estrategias para compartir el saber en el espacio museal recurren a técnicas de transmisión cultural convencionales, como las que Spindler (1993) identifica en la dramatización, la instrucción verbal directa, la narración de historias y en "el rumor, la charla, la narración de cuentos populares, el cuidado, el trabajo y el juego", como una suerte de impregnación por "ósmosis" (p. 225). De esta manera, esas "formas de hacer" consuetudinarias llegan a configurar prácticas culturales que se pueden repetir en diferentes momentos y lugares, de manera que

> las formas de realización (nivel interaccional) pueden ser transformadas en prácticas de transmisión. Esas formas de realización —el cómo se supone que uno enuncie esos significados— son adquiridas mediante prácticas de transmisión. Y ese contexto evocador (nivel interaccional) se convierte en prácticas organizacionales (nivel institucional). De modo que uno puede desplazarse desde el micronivel de la interacción hacia el nivel de lo institucional. (Bernstein, 1990, p. 51)

Si bien en el plano del saber, por un lado, y de la institucionalidad, por el otro, hay formas de realización apropiadas e inapropiadas, legítimas e ilegítimas, esto hace parte de las dinámicas de institucionalización si lo leemos en clave de la teoría que plantea Castoriadis (1993). El autor identifica un *imaginario instituido*, de lo establecido, que otorga cierta sensación de unidad, como lo intentan las ideologías, y un *imaginario instituyente* o radical, que da origen a las novedades y al cuestionamiento de lo aparentemente "dado". En este sentido, los límites de la institucionalidad son porosos y en procesos de larga duración se verifican cambios, a partir de lo que en un momento dado se tachaba como "anomalías".

En el ámbito del patrimonio, el *qué* de la transmisión, por un lado, se encuentra el orden de la representación, el espejo (Smith, 2011), la pretensión de univocidad

y su cristalización temporal en las instituciones. Por el otro, está lo indeterminado, la producción de sentido y el lugar para la interpretación que es fundamental para comprender "lo que sucedió en su día", desde la perspectiva hermenéutica de la transmisión cultural en Anna Pagès (2006). Esto también se expresa en las formas narrativas, como lo designa Ricoeur (2006) con la idea de *tradición*, que comprende tanto la sedimentación, los modelos y las normas y la innovación como los cambios producidos de manera paulatina a partir de la misma gramática que es objeto de transmisión.

La antropóloga Margaret Mead (1952) se refiere a la educación como el "proceso mediante el cual un individuo en formación es iniciado en la herencia cultural que le corresponde" (p. 191), "se transmite una tradición cultural de una generación a otra" (p. 192) o de una cultura a otra. Lo que resulta diferente de "los procedimientos específicos que se utilizan para impartir el conocimiento de las complejas técnicas modernas a una cantidad de niños colocados en apretadas filas dentro del aula escolar" (p. 191), de la "enseñanza consciente de diversas técnicas como la de la lectura, la escritura, el arte de remachar, del levantamiento de planos, de tocar el piano, de fabricar jabón o de grabar al agua fuerte" (p. 192). A la vez que distingue estas dos definiciones de la propaganda o "conjunto de métodos con los cuales un grupo que actúa dentro de una tradición determinada procura aumentar el número de adeptos, a costa de otros grupos" (p. 192). Es decir, Mead (1952) considera aquella dimensión de lo educativo concerniente al "aprender a ser" o "convertirse en" adulto, teniendo en cuenta que "la continuidad de nuestra vida cultural depende de los medios que, en cualquier situación, impriman a los niños el sello indeleble de su tradición social" (p. 191).

En ese sentido, en el campo de la antropología de la educación, George Spindler (1993) describe diferentes escenas etnográficas intergeneracionales y señala que "el objeto de la transmisión cultural es enseñarles a pensar, actuar y sentir adecuadamente" (p. 206), de acuerdo con las especificidades culturales y los modos de vida adulta. Pero "las personas pueden transmitir cultura sin saber que lo hacen", siendo "probable que la mayor parte de la cultura se transmita de esta forma más que con una intención consciente" (p. 209). Los procedimientos de iniciación son una ocasión clave para observar dos aspectos intensificados de la transmisión: la discontinuidad y la presión cultural, con ello, "al madurar, los hombres abandonan la libertad de la infancia a cambio de las recompensas que

les reportará la observancia de las reglas del juego cultural" (p. 219). Citando el ensayo de C. W. M. Hart (1963) como uno de los pocos estudios que enfatiza en los aspectos educativos de los ritos de iniciación o de los ritos de paso,[8] es de resaltar la finalidad de la formación de ciudadanía:

> Cómo a los neófitos se les enseña los mitos de origen, el significado de las ceremonias sagradas, en una palabra, la teología, "…que en la sociedad primitiva se halla inextricablemente mezclada con la astronomía, la geología, la geografía, la biología (los misterios de la vida y de la muerte), la filosofía, el arte y la música —en resumen, con la herencia cultural completa de la tribu"; y cómo el propósito de esta enseñanza no es el de convertir a los neófitos en hombres de mejor posición económica, sino "…en mejores ciudadanos, en mejores portadores de la cultura a través de las generaciones…" (Hart, 1963, p. 415). (Spindler, 1993, pp. 218-219)

Con respecto a esto último, en que se introduce la idea de ciudadanía como manifestación de la cultura, la responsabilidad de los mayores reside en estar atentos, revisar y analizar los procedimientos de transmisión en defensa de su herencia cultural.[9] En estos términos de la transmisión cultural, justifico el foco investigativo de la enseñanza, "lo que se quiere transmitir", mientras que el aprendizaje está "abierto", se particulariza en el individuo a la vez que está en todas partes. Así, y tomando como referencia la definición de Prats (1998), aquello que se conserva, transmite y comunica es el patrimonio entendido como conocimiento, lo que es posible mediante la ciencia, el arte, la especulación, la mística y la imaginación poética, en cuanto aproximaciones complementarias de las que dispone el repertorio cultural. Se trata de la apropiación intelectual del patrimonio, como Coral Delgado (2005) comenta en alusión a las ideas de André Malraux acerca del paso de la obra de arte como materialidad a imagen mental del espectador, "la utilidad funcional del objeto se desliza hacia una propiedad intelectual y hacia un deseo de conocimiento" (pp. 60-61).

---

8 Se trata del ensayo "Contrasts between prepubertal and pospubertal education", en G. Spindler (ed.). (1993). *Education and culture*. Holt, Rinehart y Winston. En dicho trabajo analiza el caso de los tiwi del norte de Australia.

9 Idea que Spindler soporta en el trabajo de G. A. Pettit (1946), *Primitive education in North America*. Publications in America Archaeology and Ethnology, *43*(1).

La categoría *patrimonio* es objeto de discusión en diferentes esferas académicas y del ámbito público, que cuestionan su estatus al contemplar la coexistencia de múltiples aproximaciones para la lectura y apropiación de lo patrimonial, así como el sustrato discursivo desde el cual se despliega (Bagnall, 2003), las alternativas que coarta y a las que da lugar (Smith, 2011). De allí que surjan miradas críticas que ponen en cuestión la categoría de patrimonio y le antepongan la partícula "anti-" (Red de Información y Discusión sobre Arqueología y Patrimonio [Ridap], 2020) —al igual que se hace con la idea de *museo*, para poner de manifiesto su carácter autoritario y proponer otras alternativas—.

Para Gilberto Giménez (2007), el patrimonio se encuentra del lado de las *formas objetivadas* de la cultura, que comprende "la cultura como conjunto de obras y productos de excepción, como repertorio de artefactos valorizados, como 'bienes culturales', etc. (Gilberto Giménez, 2005, vol. 1, p. 35)" (p. 231). El autor también sugiere que debería incluir aspectos o elementos de las *formas interiorizadas*, como las disposiciones, las estructuras mentales y los esquemas cognitivos, en especial las identidades colectivas de las clases subalternas y de los grupos étnicos. En palabras de Joel Candau (2001), la función esencial de la institución museal es "sustraer el patrimonio a la degradación física y al olvido, volverlo inmortal" (p. 185). Por ello, el patrimonio es el producto de un trabajo de la memoria que, con el correr del tiempo y según criterios muy variables, selecciona ciertos elementos heredados del pasado para incluirlos en la categoría de los objetos patrimoniales (Candau, 2006). De esta manera, al reconocer los museos como lugares de memoria, lo que se discute es su función como transmisores de referentes de memoria, los cuales pueden partir de la materialidad de los objetos o piezas de las colecciones, pero ineludiblemente la trascienden mediante diferentes mecanismos para hacerla inteligible.

Acerca de los propósitos de las prácticas museales, que se debaten entre la educación y la comunicación, en el marco de las industrias culturales y de la "pedagogía de masas", la comunicación ha entrado a ocupar el lugar de la transmisión. Esta oposición la presenta Deleuze como la era de las sociedades disciplinarias, en la que priman los vehículos de transmisión, versus nuestra sociedad de control, con la hegemonía de las redes de comunicación (citado en Debray, 2007). Para Debray (2007), *comunicar* es el acto de "transportar una información en el espacio" y *transmitir* es el acto de "transportar una información en el tiempo".

Por tanto, comunicar es una condición necesaria para transmitir, pero no lo es todo. Nos encontramos en el afán actual por la memoria colectiva, la protección y la transmisión de patrimonios y herencias a las nuevas generaciones. A ello responde la tendencia compulsiva de la musealización que, en buena medida, se materializa en una memoria pública, comercializada y mediática, que resulta insuficiente y se olvida mucho más fácil que la memoria vivida, la memoria activa (Alderoqui, 2004). Se trata de una espacialidad imperativa, con la consecuencia de una historicidad evasiva, la exigencia por la accesibilidad en detrimento de la memoria (Debray, 2007).

Al reconocer este vínculo del museo con la memoria, frente a la cual operarían tanto lo comunicativo como lo educativo, es necesario reflexionar acerca de la idea de transmitir como tercer término y mecanismo en común, que cobra el sentido de "atar lazos con el pasado", siendo a su vez una forma de "poner a disposición otros mundos posibles" (Fattore y Caldo, 2011, p. 9). Es la transmisión de memorias como compromiso social, "para que la identidad no quede atrapada en el mundo privado, para que la identidad se inscriba en forma pública y compartida, para poder ejercer el derecho a la herencia" (Alderoqui, 2004, p. 120). Deber de la memoria y derecho a la herencia que convierten al sujeto en ciudadano con su vinculación a una comunidad. Esto se enmarca en el carácter inacabado de nuestra especie, que hace necesaria la invención de una segunda naturaleza, que propicie el paso al mundo social: primero hombre, después ciudadano (Noguera, 2012).

La crítica a la noción de *gobierno* llevó a impugnar la idea de transmisión (Fattore y Caldo, 2011), en particular, con la crisis de la modernidad y de sus instituciones, que padecen tres taras principales que son, a su vez, los fundamentos de toda institución: ser prescriptiva, exclusiva y desigual (Debray, 2007). De acuerdo con Fattore y Caldo (2011), esta tendencia en el ámbito educativo está representada en las pedagogías críticas, que consideran la idea de transmisión como un proceso lineal y mecánico, propio de los enfoques "tradicionales". Para los autores, es necesario pensar en una transmisión en medio de "la paradoja de la educación", que tiene que ver simultáneamente con la continuidad y la discontinuidad. Esto significa considerar un diálogo entre las generaciones que permita la conservación de las tradiciones, así como una articulación más abierta en la relación con los legados, sean hegemónicos o críticos. Una apelación a la memoria activa, vivida. En palabras de Karol,

> toda sociedad necesita transmitir su memoria y pasado saliendo de la condena de la repetición para provocar una memoria liberadora. Una memoria que proteja de la repetición, que incorpore en su transmisión la diferencia e interpretación de lo heredado cargado de sentido propio. (Citada en Alderoqui, 2004, p. 120)

La clave para aproximarnos a esta sinergia entre lo cultural y lo educativo con respecto a los objetos patrimoniales, que no nos hablan por sí mismos, estaría en pensar la transmisión en términos de enseñar a mirar, en "la convicción de que la mirada necesita estar instruida", que "el código para mirar necesita ser transmitido", lo que "nos interroga sobre las acciones a desarrollar con las nuevas generaciones y con los que no saben" (Alderoqui, 2004, p. 117). Siguiendo a Alderoqui (2004), una de esas formas de interrogarnos es pensar en cómo transmitimos una mirada que posibilite ver el aura de los objetos patrimoniales. Y, a continuación, sugiere una idea de transmisión alrededor de lo patrimonial que incluye la subjetividad en la dinámica de recepción:

> Transmisión que es siempre una conversación entre la narrativa del que transmite y la narrativa del que recibe. La mirada necesita estar instruida para poder ser capaces de vivir la transferencia entre lo inanimado y nosotros y así poder sentir el aura de una cosa, es decir el poder que tienen algunos objetos de hacernos levantar los ojos, de conferirle la capacidad de levantar la mirada. (Alderoqui, 2004, pp. 124-125)

Se trata de una transmisión que se da por vías diferentes a las genéticas, como funciona con la herencia biológica; es, entonces, el traspaso generacional de elementos básicos y fundamentales de sentido y coherencia cultural. La experiencia de contemporaneidad y de unir lazos con el pasado sucede en la interacción con el patrimonio en el acto de transmitir esa herencia que nos invita a hacer parte de una comunidad, a ser ciudadano. Al retomar este concepto se abre "la discusión por los procesos de transmisión de saberes y construcción de identidades desde el campo amplio de lo cultural" (Fattore, 2020).

La transmisión es una de las relaciones entre los bienes y los ciudadanos sobre las que "opera" o "conecta" la mediación como práctica de la educación patrimonial, que fue antecedida por la noción y figura del guía en espacios turísticos y museos. Asimismo, es el culmen de la secuencia conocer-comprender-valorar-cuidar-conservar-transmitir (Fontal e Ibáñez, 2015). Viñao (2010) advierte que la valoración

implicada en la conservación y la consecuente transmisión de la memoria, tangible como patrimonio y herencia cultural, pasa por el qué, el cómo y el quiénes. También pone énfasis en la importancia de su uso, ya sea nostálgico, memorialístico, didáctico o científico, así como en sus condiciones como mecanismo, puesto que

> todo cambio en los soportes y modos de conservar el conocimiento y de transmitirlo ha tenido históricamente repercusiones en la memoria social e individual, en la herencia cultural de los seres humanos y en los modos de acercarse, de mirar y de interpretar la realidad con el fin de encontrarle algún sentido y desenvolverse en ella. (Viñao, 2010, p. 33)

Pero, más allá de cierto fetichismo de los objetos en la catalogación y preservación de originales para ordenar la memoria y organizar la herencia cultural, la orientación principal es la divulgación y el conocimiento, que incluso se puede realizar a partir de copias o reproducciones (Viñao, 2010). En definitiva, ante el imperativo de enseñar que le es constitutivo del museo, cuyas intenciones se debaten entre la educación y la comunicación, en sus realizaciones de escolarización y de masas, se halla el lugar de la transmisión en el ámbito de la cultura. Se trata del mecanismo que permite conservar, a la vez que transformar, los referentes para la identidad ciudadana que se anclan en los relatos de nación-colectivo-comunidad, ordenados y expuestos a partir de los registros de memoria custodiados por la institución museal, en particular con sentido antropológico: aquellos que tienen como propósito principal mostrar por medio de sus colecciones las formas de ser, pensar, sentir y hacer del ser humano.

Reflexiones metodológicas sobre la investigación en el museo y "su" archivo

Volúmenes, tomos, cajas, carpetas, empastados, fólderes, folios, hojas, ventanas… formatos de la documentación de lo que va sucediendo con las huellas de lo que ya sucedió. Un contenedor alojado dentro de otro y que se constituyen mutuamente. Estar allí y dejarse atrapar por sus pliegues y hendiduras es experimentar la sensación de vastedad, de la dimensión inconmensurable de lo humano. De esta manera, mi investigación estuvo signada por el sobrecogimiento de intentar comprender doscientos años de configuraciones y reconfiguraciones del MNC,

hasta el punto de entrar en conexión con su lógica y asumir que es una necesidad, para dar cuenta de cómo somos y de qué manera llegamos a serlo.

Los archivos de los museos son la memoria de la memoria del mundo. De manera simbiótica, ambas prácticas conviven en un mismo tiempo y espacio. El archivo de un museo comparte su génesis y es testimonio de su proceso de institucionalización. La idea de museo como un mecanismo de transmisión cultural me involucró con sus archivos. El acervo del Centro de Documentación y Archivo (CDA) del Museo Nacional de Colombia, del Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología de México y de los museos arqueológicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia son las memorias de sus gestores, así como de las voluntades que legitiman la existencia de estos recintos para la cesión de derechos sobre una herencia inesperada, unas veces incuestionada y otras impugnada.

En *Mal de archivo*, Jacques Derrida (1997) asume la institución como una prótesis, en el sentido de ruptura con la naturaleza, en la que la pulsión de conservación se manifiesta en el archivo. Esa institucionalización del poder arcóntico y de consignación del archivo, del museo y "su" archivo, en este caso en particular, representan el paso de la memoria privada a la memoria pública. La relación entre producción y "consumo" de memorias está mediada por su democratización, cuya efectividad "se mide siempre por este criterio esencial: la participación y el acceso al archivo, a su constitución y a su interpretación" (Derrida, 1997, nota 1).

De acuerdo con Derrida (1997), todo archivo es a la vez instituyente y conservador, revolucionario y tradicional. Estos aspectos duales los identifico con los mecanismos de transmisión cultural, como la educación. En el caso de la educación museal, es la conjunción que potencia el sentido de responsabilidad por el mantenimiento de la llama y el traspaso de la antorcha, del patrimonio cultural y sus diversas manifestaciones. Así, más allá de señalar hacia el pasado, de constituirse en el recuerdo fiel de la tradición, evocación de una experiencia ancestral, el archivo "debería *poner en tela de juicio* la venida del porvenir" (p. 41 [énfasis en el original]), por lo que alude a una memoria transgeneracional, "la cuestión de una respuesta, de una promesa y de una responsabilidad para mañana" (p. 44). Una *mesianidad espectral* que establece diálogo con un interlocutor fantasmal, como "la condición para que el por-venir siga siendo/estando por venir es que no solo no sea conocido, sino que sea cognoscible como tal" (p. 79).

El trabajo en el archivo de los museos me llevó a reflexionar sobre cómo hacer inteligibles las razones por las que han llegado hasta nosotros esos vestigios de otras vidas. Ingresos, donaciones, préstamos, intercambios, entre otras modalidades de entrada de piezas para conformar colecciones, que requieren de condiciones adecuadas para su conservación, un lugar para ocupar entre otros objetos y las instalaciones para su exhibición. La materialidad que alberga el museo es resultado de una serie de historias, que se narran en las voces de quienes reparan en lo que puede enseñarnos su presencia. Es la potencialidad de la relación que se establece con los otros, aun por medio de las pistas de generaciones pretéritas. Y es que no son piezas aisladas, se juntan de acuerdo con criterios más o menos evidentes o por su carácter inusual, para transmitir que nuestro aquí y ahora tiende puentes con quienes nos anteceden y los que nos sucederán.

Para orientar la manera de observar, recopilar y darle tratamiento a este tipo de información, en mi propuesta de investigación contemplé la confluencia de estrategias metodológicas de la historia cultural y la etnografía, con el acercamiento a lo textual[10] mediante la perspectiva de la interdiscursividad como construcción y reconstrucción de sentido. Fairclough (1995) vincula esta categoría al *orden del discurso* de Foucault (1971), que la define como "la totalidad de las prácticas discursivas de una institución y las relaciones entre ellas" (Fairclough, 1995, p. 135). Linell (1998, citado en Marinkovich, 1999) la complementa con la noción de *recontextualización*, proveniente de las consideraciones de Bernstein acerca del discurso pedagógico, que puede estudiarse en situaciones comunicativas en las que el mismo contenido se reconstruye y reformula de manera recurrente; también en la identificación de la mezcla de múltiples voces en un mismo texto (Marinkovich, 1999, p. 734). Para van Leeuwen (citado en Marinkovich, 1999), la estructura genérica o sintagmática materializa el discurso como parte de la práctica social, pues esta implica "tanto elementos discursivos como no discursivos,

10 Según la semiosis social, Verón (1986) diferencia entre *texto* y *discurso*. El primero, como un concepto empírico que "designa esos paquetes de lenguaje que uno encuentra circulando en la sociedad, en distintas formas: ya sea escrita, oral o en combinación con otros modos que no pertenecen al lenguaje" (p. 70); el segundo, como un concepto teórico que "designa cierto modo de ocuparse del texto" (p. 71), un modo de acercamiento, manipulación o abordaje.

es decir, tanto el texto como el contexto"; así, los discursos son conocimientos específicos del contexto acerca de prácticas sociales, con sus recontextualizaciones (Marinkovich, 1999, p. 737).

En cuestión de método, teniendo presente que la red discursiva es infinita, lo que se analiza es un fragmento, un recorte arbitrario. Para ello, Fairclough (1995) propone una perspectiva de análisis tridimensional: con el texto, la práctica discursiva —producción e interpretación— y la práctica sociocultural —sistemas de conocimiento y creencias, relaciones sociales, instituciones sociales— (Marinkovich, 1999). Albaladejo, por su parte, hace referencia a las relaciones entre discursos, clases de discursos y las disciplinas que estudian su producción, recepción, interpretación y aquellas que los analizan en una sociedad y cultura concretas (citado en J. C. Gómez, 2017).

Verón (1986) advierte que el análisis de la producción no es suficiente para predecir el efecto, este se verifica *a posteriori*, pues no existe una determinación estricta (p. 88). Bajtín (1999) se refiere a ello como la formación del oyente y a la "intercomprensión" en el intercambio discursivo (p. 270), en el que "tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente" (p. 257). Puesto que nuestra experiencia discursiva individual es "una constante interacción con los enunciados individuales ajenos", comprende "palabras ajenas de diferente grado de 'alteridad' o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación" (p. 279). Esto lleva a pensar la interdiscursividad como el territorio de la interobjetividad, de la construcción de objetos por los sujetos en relación con o en función de otros objetos, y de la intersubjetividad, "como juego de y entre discursos que se cruzan en un determinado momento del uso discursivo" (Cárdenas, 2020b). En el interdiscurso es en el que se materializan "estructuras mentales y formaciones ideológicas propias de una formación social" (Cárdenas, 2020a), en que el lenguaje es una forma material de la ideología, investido por ella.

En esta perspectiva, la exposición museal es uno de los focos de observación, la cual puede considerarse una puesta en escena de los objetos que colecciona un museo, que están "atados" por el hilo conductor de la exposición en medio de un proceso de continua recontextualización: del cronotopo originario de producción, utilización y significación, al confinamiento museal y de la práctica de mediación al contexto "real" del encuentro intersubjetivo. Estos desplazamientos espaciales

y temporales intervienen en el otorgamiento de sentido, que sucede de manera recurrente en las dinámicas de mediación museal. Su disposición espacial obedece a un guion museográfico, que es un texto producido por saberes especializados que se encarnan en las voces de los profesionales de museos, como los conservadores, los curadores y, de manera relativa, los mediadores. Todo ello hace explícito el carácter no neutral de los objetos en el contexto de las exposiciones que, junto a su "capacidad de evocación", produce una zona de interferencia con el bagaje o repertorio cultural de los públicos: el terreno de la interdiscursividad.

En el ámbito educativo que se configura en los espacios y las prácticas museales, la mediación procura "enseñar a ver", "formar la mirada", "educar en la observación" o "hacer comprender" ciertas perspectivas, para que los públicos "aprendan a percibir" el discurso de las exposiciones. Es una observación en la que operan códigos pragmáticos e ideológicos, así como la carga emocional de los sujetos implicados en la relación interdiscursiva. La mediación es una práctica cultural que tiende puentes entre los saberes especializados del museo y el repertorio cultural del público. No obstante, es común que los mediadores no tengan mayor injerencia en la producción de las exposiciones. Es decir, la mediación, que en algunos casos se toma como sinónimo de educación o comunicación, es una práctica de reconocimiento de los discursos producidos por los saberes especializados del museo, que, a su vez, entra en diálogo con la discursividad propiciada por el público durante su recorrido por las exposiciones. Y como un hecho retórico (Gómez, 2017), en el sistema paradigmático del acto de mediación se insertan elementos culturales tanto textuales como gestuales, allí "un gesto es irreductible a lo que se puede decir de él" (Verón, 1993, p. 148).

La mediación se orienta a la construcción de sentido, es un mecanismo de circulación o intercambio significante, puesto que pone en relación la gramática de producción y la gramática de reconocimiento (Verón, 1993). De manera que lo museal es una expresión espacial de una serie discursiva que requiere de la práctica para cobrar su forma de "memoria en uso" (Morales, 2010), en la que el discurso originario se actualiza en cada acto singular de mediación; de allí que el término *guía* haya caído en desuso en algunos contextos museales, porque la experiencia museal excede las expectativas del guion museográfico. Pues, si bien, "todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posee su

propia concepción del destinatario, la cual lo determina como tal" (Bajtín, 1999, p. 285), hay lugar para la imbricación de diversas voces, sean dichas, pensadas o actuadas, lo que se interpreta como interdiscursividad.

En una definición más amplia, la mediación puede considerarse la entrada de un tercero en medio de dos —o incluso más— en disputa, en el contexto museal, por el sentido: al evitar la imposición de uno sobre los otros, en permanente vigilancia ante acciones que lleven a deslegitimar o imposibilitar otro tipo de lecturas que no sean las "oficiales" y en constante apertura para configurar el campo de la interobjetividad. La premisa metodológica aquí en ciernes es que el museo funge como espacio ritual de encuentro con lo otro en medio de la relación interdiscursiva, esto es, en relación con los otros.

Teniendo en cuenta que la dimensión histórica tiene especial relevancia para la presente investigación, el corpus lo conforman diversas voces en los diferentes tipos de registro como espectro de aproximación a la interdiscursividad, que tuvo lugar en un momento determinado (figura 1). En una caracterización tajante pero abierta a los matices que se adviertan en el transcurso del análisis, los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura o de las instituciones museales pueden leerse como la cristalización de posturas que pugnan por la autoridad, por lo que se requiere amplificar el contexto con perspectivas alternativas que emerjan de estas u otro tipo de fuentes. De esta manera, el acercamiento al interdiscurso histórico se realiza mediante la reconstrucción de la relación dialógica, a partir de la contrastación y complementariedad de los sentidos identificados en el archivo disponible.

De acuerdo con la propuesta del estudio, consideré la red discursiva discreta —fragmento delimitado al que se tiene acceso— para analizar la práctica discursiva con énfasis en las condiciones de su producción y en sus posibilidades de recepción e interpretación (Verón, 1986) previstas desde allí, así como de la formación del oyente (Bajtín, 1999), en el marco de la formación como efecto (Bustamante, 2019). En este sentido, asumí la mirada etnográfica como postura de investigación, con respecto a las diferentes fuentes documentales que configuran el corpus. Esto supuso, más que una observación extensiva en el trabajo de campo, un trabajo intensivo en registros de experiencias de diferentes momentos de la trayectoria museal. El acervo en el que centré mi atención lo componen informes de gestión de directivos, administrativos y profesionales del museo y, en particular,

del área educativa, presentados mediante textos y material visual de diversa índole (gráficos, fotos, esquemas). La reconstrucción histórica con mirada etnográfica de estos registros permite un acercamiento a las voces e intenciones de los diferentes interlocutores, sin que la verificación de su realización haga parte del análisis, puesto que el propósito es identificar posicionamientos en el ámbito de la educación museal y sus potenciales aportes a la formación de ciudadanía.

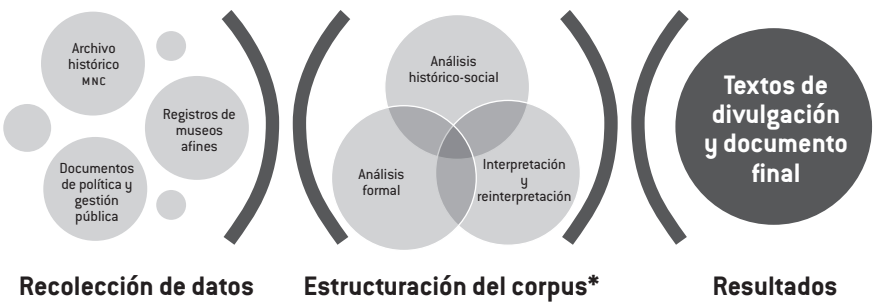

Figura 1. Metodología de la investigación: historia cultural y etnografía interpretativa
***Fuente:** adaptado de Giménez (2007).

En la primera y principal fase de indagación me dediqué a la consulta y recopilación de datos en el CDA del MNC, la biblioteca del ICAHN y repositorios de diferentes bibliotecas, universidades e instituciones culturales. Luego, organicé esta información en una matriz con entradas por fecha, actores,[11] tema, descripción y palabras clave derivadas de los registros y relacionadas con las categorías de análisis: institucionalidad, función educativa, transmisión cultural, enseñanza, divulgación cultural, formación de ciudadanía, museo-escuela, identidad, patrimonio, museología, museografía, estadísticas de visitantes, turismo, pasantía y voluntariado. El término *memoria* y palabras afines tienen un registro muy escaso en el archivo, por lo que está ausente del tesauro que estructura la matriz, pero la noción de *memoria cultural* subyace al análisis de la idea de transmisión cultural, como planteé en la sección correspondiente de este capítulo.

11 La mayoría de la documentación la conforman comunicaciones que responden al esquema de correspondencia enviada y recibida, por lo que en general se identifica a quién va dirigida y quién la dirige.

Para ilustrar ese momento de la investigación, lo comparo con la experiencia de Adam Rainoff como fotógrafo de aves,[12] que comparte narraciones acerca de su búsqueda de la toma perfecta y señala que primero es necesario tener claro el objetivo, de manera que se pueda descartar todo aquello que no es pertinente. En algunas ocasiones, durante mi trabajo de campo eso no fue fácil de discernir. A pesar de tener definidos unos objetivos en el proyecto de investigación, en los registros de archivo el panorama se hacía difuso. Me siento identificada con las reflexiones de Rainoff, a quien poco le importan las condiciones de exposición fotográfica y más bien se interesa por aspectos como el color y el tamaño, para disparar su cámara solo cuando observa algo rojo, verde, amarillo o azul. Así, llegó el momento en que me olvidé de la parte técnica y empecé a recolectar los datos más vistosos desde la perspectiva teórica que perfilé para el análisis. De manera similar a la labor del fotógrafo, terminé cada jornada con cientos de imágenes que luego pasé a mi computadora para revisar una a una y apreciar "qué se había colado en mi lente".

La base de datos[13] que conforma el corpus de la investigación me permitió reconocer puntos de encuentro con archivos de otros museos e instituciones culturales y educativas. De esta manera, con las pasantías en Ciudad de México, Lima y el departamento de Boyacá, fue posible profundizar en algunos de esos nodos y extender las relaciones del caso de estudio hacia el contexto latinoamericano, local (museos afines en Bogotá) y regional (museos afines en otras zonas del país). Con las estancias en México y Perú comprendí las condiciones de posibilidad en América Latina para la realización de las dinámicas que observo en el MNC. La pasantía nacional, por su parte, me brindó el referente regional de los museos en Boyacá, con énfasis en aquellos adscritos a instituciones de educación superior. Esas experiencias académicas externas a la "burbuja" del caso de estudio fueron relevantes para enriquecer la lectura del archivo, atar cabos y avanzar unos cuantos pasos más en mi aproximación al objeto de análisis.

12 En el taller desarrollado el 27 de junio del 2022 en el Jardín Botánico de Bogotá.

13 Almacenada en un libro de Excel que permite ver en una tabla cada uno de los registros, filtrar por campos e ir al documento específico mediante un enlace, que lo ubica en las carpetas del archivo almacenado en mi equipo de cómputo personal.

Teniendo en cuenta las sugerencias metodológicas de Giménez (2007), seguí tres fases para el análisis de la información:

1. *Análisis histórico-social*, a partir de la construcción de la línea de tiempo del proceso de institucionalización de las prácticas educativas museales, de la dinámica de las experiencias de educación museal y su relación con el contexto escolar.
2. *Análisis formal*, mediante la exploración de categorías asociadas a educación, formación, transmisión cultural, memoria, identidad y ciudadanía.
3. *Interpretación y reinterpretación*, en la aproximación a la red discursiva, sus condiciones de producción, recepción y reproducción, por medio de la relación entre categorías.

La *cuenca semántica* (Durand, 2003) constituyó una noción clave, como aproximación transdisciplinar para dar cuenta de los referentes comunes de los que emanan diversas formas culturales, que tienen una dinámica de larga duración en la que es posible identificar fases, así como los desplazamientos entre una y otra. Esta idea lleva a considerar un análisis histórico cultural que tenga en cuenta el sistema social en su conjunto, de manera que la periodización, que supone la elaboración de una cronología, involucra temporalidades acordes a momentos culturales. En la presente investigación, se conciben referentes como los periodos administrativos y de la gestión cultural, así como tendencias disciplinares, de la práctica museológica y de la educación museal.

De manera similar a la labor del fotógrafo, la dificultad radicó en la tarea de edición, de definir los criterios para descartar lo que definitivamente no va, lo que quedará guardado en mi memoria personal y en el almacenamiento de mi equipo de cómputo, mientras que los hallazgos más relevantes, los mejor enfocados, salen a la luz en virtud de la escritura de este texto. Hoy lo digo (escribo) fácilmente y en pocas palabras, pero estos son los resultados de ires y venires, de un trabajo dedicado a identificar y relacionar datos, hasta advertir el núcleo de la investigación y descubrir el punto discreto en el que existiría un posible aporte al conocimiento, según el enfoque que delimité en medio de las discusiones sobre educación.

Al elegir una manera de contar el proceso y los hallazgos, tuve presente que la aparición de un área educativa en el museo es el hito que vertebra la presente investigación. La aproximación a las fuentes me llevó a considerar la necesidad

de ubicar ese acontecimiento en el contexto de apertura de las instituciones museales en Colombia, a partir del MNC como caso principal de estudio. Así, contemplo seis momentos de la educación museal en nuestro país, que se relacionan con las tendencias en el ámbito más amplio de los museos en América Latina. Los tres primeros periodos son los antecedentes del cuarto y principal momento, la apertura del Departamento Educativo en el MNC, al que le siguen el desarrollo de proyectos dirigidos a la relación entre museos y escuela y programas con propósitos de formación de los equipos de trabajo de los museos colombianos. Asimismo, planteo cinco mecanismos de transmisión cultural que se identifican con este horizonte cronológico de las tendencias en las prácticas educativas en el museo.

Capítulo 2

Antecedentes de la educación museal en Colombia

En este capítulo presento las primeras etapas de la trayectoria del MNC, desde su fundación en 1823 hasta el cierre de la administración de Teresa Cuervo, en 1974, que representa una manera de "hacer museo" y de pensar lo educativo de esta institución, antes de constituirse un área especializada en esa función.

En el primer apartado reseño el proyecto de museo que tuvo pretensiones de ser una extensión de los proyectos científicos del siglo XIX, con un énfasis en la investigación y la enseñanza. Luego, profundizo en lo que sucede con el MNC durante la primera mitad del siglo XX, cuando la trayectoria de las prácticas educativas museales se relaciona con la definición del quehacer de la antropología en el país. Al respecto, a partir de registros discursivos del archivo de Eliécer Silva Celis, presento el caso del Museo Arqueológico de Sogamoso como una muestra de este periodo de la educación museal, con énfasis en el vínculo y el traspaso generacional de bienes culturales, que son objeto de estudio de las nacientes disciplinas antropológicas.

En las décadas siguientes, el movimiento institucional de los museos en Colombia y en el ámbito internacional hace hincapié en su función educativa, dinámica que se desarrolla de manera paralela a la dirección del MNC entre 1946 y 1974, con una gestión ocupada en mantener en funcionamiento el museo en medio de la escasez presupuestal y las incipientes políticas culturales.

Enseñanza e investigación: el proyecto científico del museo en el siglo XIX

La vocación del museo por la enseñanza nos lleva a rastrear su trayectoria educativa desde los orígenes de esta institución. En el caso del Museo Nacional y Escuela de Minas de Colombia, creado en 1823 por el Decreto 117 del 28 de julio (Rodríguez-Prada, 2008), se constituye como un espacio de legitimación para la práctica científica, que se venía desarrollando con los trabajos de la Expedición Botánica de José Celestino Mutis. El aerolito que cayó el 20 de abril de 1810 en Santa Rosa deViterbo (Boyacá) es la pieza inaugural de las colecciones del museo, de su discurso museológico y simboliza la formalización de los estudios científicos en la naciente República (Rodríguez-Prada, 2013). Esto lo acerca a las ideas de *museo-escuela* y *museo-laboratorio*, en una época en que se oficializó la creación de museos de historia natural en México (1790), Brasil (1818), Argentina (1823), Chile (1830) y Perú (1836).

Para ese entonces, el estudio de los vestigios de las sociedades prehispánicas y de las comunidades indígenas hacía parte de las ciencias naturales, que luego configuraría las disciplinas antropológicas del siglo XX. Por tanto, la conformación de las colecciones arqueológicas y etnológicas fue un proceso paralelo a la labor científica del Museo y Escuela dirigida por Mario Eduardo de Rivero, quien se interesó por las técnicas de datación de ese tipo de piezas.

A partir de 1826, el vicepresidente Francisco de Paula Santander reglamentó la educación pública en escuelas y universidades; en este marco, el museo se consideró una institución esencial para la investigación, la enseñanza y el desarrollo (Rodríguez-Prada, 2013, p. 393). Uno de los propósitos del general Santander fue "derrocar el ocio en que se había movido la juventud granadina hasta entonces" (Echeverri, 1999, p. 45), por medio de programas académicos como los ofrecidos por la Escuela de Minas. Estas reformas santanderistas en educación son cruciales para la conformación del Sistema de Instrucción Pública en el siglo XIX, que hizo parte del ideario de Santander para la emancipación del régimen colonial y comprendió el método de enseñanza lancasteriano como

> una norma práctica para orientar la conducta de los ciudadanos, ya que, sin la asimilación de sus contenidos de lectura y escritura, resultaba imposible el

> ejercicio del derecho a elegir y ser elegido, tal como fue postulado desde el Congreso de Cúcuta en 1821. (Echeverri, 1999, p. 36)

Esta fase del proyecto científico del museo terminó en 1830 y durante las décadas siguientes se convirtió en un museo trashumante, al adscribirse a la organización de la enseñanza de la educación superior y perder así su autonomía administrativa y económica (Rodríguez-Prada, 2013). Sus colecciones se albergaron en diferentes sedes, algunas de las cuales continuaron con la misión de fortalecer las labores académicas. Hasta la Constitución de 1886, "se fue convirtiendo en un archivo viejo e incompleto de las producciones naturales del país, incapaz de convocar a la población en torno a los valores para los que había sido creado" (Rodríguez, 1998, p. 79).

Entre 1880 y 1912, las donaciones constituyen una de las relaciones que estableció el museo con la ciudadanía. Pérez (2010) analiza esta correspondencia como un tipo de registro que, además de la nación representada desde la capital, hace evidentes semblanzas regionales por medio de las imágenes que transmiten sus pobladores. Las representaciones de ciudadanía en el museo estaban sectorizadas: las autoridades y los notables constituían arquetipos de ciudadanos por excelencia, los criminales se mostraban como anomalía, el pasado indígena estaba por fuera de la historia nacional y los indígenas del presente no se consideraban ciudadanos. Otros sectores de la población estaban ausentes o constituían el público al cual el museo se dirigía, para presentarles los modelos a seguir y convertirse así en futuros ciudadanos.

Un acercamiento al MNC de finales del siglo XIX se halla en la publicación periódica *El pasatiempo. Gabinete de lectura nacional*, que dedicó una sección a este museo durante los meses de julio a septiembre de 1881[1]. Los cinco artículos buscaban ofrecer una "guía completa" del contenido de este espacio a quienes no podían acercarse a él o para aprovechar de mejor manera su eventual visita a "nuestro mutilado *Museo*" [énfasis en el original].

> Reorganizado este importantísimo establecimiento, debido a los esfuerzos del activo director de Instrucción Pública, doctor Ricardo Becerra. Se inauguró el 21 del presente [julio de 1881] después de haberse formado catálogos en que

1 Año IV, tercer trimestre, números 31 a 35, del tomo que compila las ediciones de 1880 a 1882, Colección Patrimonial Biblioteca UPTC.

> ha habido no poca labor y diligencia en describir la historia del Museo y de los preciosos objetos que lo forman; en clasificar lo relativo á zoología, botánica y mineralogía; de cuyos esfuerzos ha resultado el aumento y mejoría del Museo. Han contribuido en ello los señores Fidel Pombo, Saturnino Vergara y Genaro Balderrama.[2]

El museo colombiano durante la primera mitad del siglo xx

> Enero 07 de 1946
>
> Nuestros visitantes se interesarán mucho por las muchas buenas exposiciones en el Museo Nacional. Quisiéramos visitar el museo bajo la dirección de una autoridad de ese asunto. ¿Sería posible obtener un miembro del museo de guía durante la visita de nuestros grupos?[3]

Esta misiva arribó durante la administración de Gerardo Arrubla[4], cuando el Museo se encontraba disperso. Es posible que la intención de visita aludiera al Museo Histórico Nacional, que en 1944 se trasladó a uno de los edificios del Ministerio de Educación situado en la Plaza de los Mártires (Segura, 1995b, p. 65), o que se refiriera al Museo de Etnología y Arqueología en la Biblioteca Nacional. En cualquier caso, la expectativa se enfoca en un servicio de guía, del acompañamiento en el

2 Número 31, p. 237. En las siguientes entregas de esta sección se describen las piezas del MNC, en una suerte de inventario de curiosidades, entre escudos, autógrafos, muebles, prendas, "reliquias" de prohombres de la patria, "antigüedades indígenas", piezas de arte y objetos científicos.

3 Comunicación suscrita por Frances Bristol, en representación de la Pan Pacific Good Neighbor Tours Inc., "Adventures in learning", que se pronuncia acerca de un viaje educacional y cultural a Colombia para inicios de enero al primero de marzo de 1947, con sesenta personas distribuidas en dos grupos. El remitente afirma que "el fin de nuestros viajes es dar a nuestros huéspedes conocimiento y entendimiento de su país mientras gozando [*sic*] de las bellezas naturales y las actividades de recreo". CDA MNC.

4 Historiador y político colombiano que dirigió el MNC en dos momentos: 1922-1924 y 1926-1946, también asumió como director de Instrucción Pública. Arrubla tuvo un papel preponderante en la conformación de las colecciones arqueológicas del MNC, tema que investiga Santiago Robledo Páez (2021).

recorrido por las exposiciones por una *autoridad* en el tema, con propósitos de conocimiento y recreo.

La guía turística de 1933[5] en su sección "Museos y Bibliotecas" presenta una reseña del Museo Nacional, lo ubica en el cuarto piso del edificio del Banco de la República (carrera 8.ª con calle 14), con un horario restringido de dos horas en la tarde, tres días a la semana. Luego de la referencia a su creación y posterior disolución entre múltiples "trasteos", el autor comenta que "el doctor Gerardo Arrubla, notable historiador, lo ha reorganizado y enriquecido en el lugar que hoy ocupa pero que no es apropiado ni suficiente para el Museo" (p. 99).

La descripción da cuenta de seis salas organizadas a partir de un criterio cronológico, de acuerdo con grandes periodos de la historia de Colombia: Conquista, Colonia, Independencia y República (salas 4 y 5); además de un recinto dedicado a la historia natural, la última sala que alberga la colección numismática y una galería con pinturas "de autores nacionales y extranjeros" (p. 100). Es una puesta en escena de los objetos que se consideran representativos de cada momento, comenzando por la colección de objetos identificados como "prehistóricos" o "aborígenes".

En las memorias del ministro de Educación Luis López de Mesa para 1935[6], con relación a los museos advierte que "lo que tenemos hoy, y tal como lo tenemos, no satisface al público" (p. 171). Con un somero diagnóstico, menciona el reciente restablecimiento del Museo de Bellas Artes, "pero aún necesitamos que en él se dicten conferencias educativas más a menudo, se destinen horas especiales para escuelas y colegios, para los aficionados artistas o de la sociedad en general: que se haga sentir, en una palabra" (p. 171). Con respecto al Museo de Historia y Arqueología, considera que "donde le guardamos está un tanto desligado de las corrientes vitales de la nación". Los de Ciencias Naturales, por su parte, "son un secreto de peritos". En consecuencia, el ministro alienta la propuesta que desde 1931 preveía la construcción de un conjunto del Palacio Nacional de Bellas Artes en los predios conocidos como Hospicio de Bogotá (carrera 7.ª entre calles 18 y 19),

5 Acevedo, E. (1933). El autor le dedica esta publicación al presidente de la República Enrique Olaya Herrera, "entusiasta propulsor del turismo en Colombia".

6 López, L. (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación-1935*. Imprenta Nacional. Disponible en el repositorio digital de la Biblioteca Nacional de Colombia.

> en donde puedan tener asiento, mayor entidad y funciones más eficaces la Biblioteca Nacional, el Museo de Historia y Arqueología, el Museo Nacional de Arte, la Escuela de Bellas Artes, el Conservatorio de Música, un salón nacional de conferencias, y quizá otros servicios relativos a este general del arte en Colombia. (p. 173)[7]

En Colombia, los tres museos que menciona López de Mesa se congregaron en uno solo: el Museo Nacional. También hace comentarios sobre la nueva Sección de Educación Artística, Monumentos Públicos y Reliquias Históricas, en particular, de las comisiones de etnólogos y arqueólogos extranjeros, como la sueca de Gustaf Bolinder por los Llanos Orientales, la estadounidense del Museo de la Universidad de Pensilvania por Vicenzo Petrullo en la Sierra Nevada y La Guajira, al igual que se manifiesta una alta expectativa por la llegada de Paul Rivet, conservador del Museo del Trocadero, con especial interés en San Agustín, zona que genera inquietud entre los estudiosos de la época:

> Y precisamente es esta una de las diligencias más interesantes de mi Despacho en este ramo de sus funciones, la de procurar la creación de un parque nacional en aquellas tierras de San Agustín, por ver de vigilar mejor esa su riqueza arqueológica, de enaltecer su mérito con una adecuada presentación, y así fomentar el turismo a que seguramente invita esa enigmática cultura antehistórica. (pp. 202-203)[8]

Otra línea de investigación que se fomentó desde esa directriz administrativa fueron los estudios de antropogeografía, con una intensa actividad del profesor Francisco Socarrás, director departamental de Educación del Magdalena, con el impulso de excursiones para la recolección de material arqueológico y de registro etnográfico: "los objetos recogidos le servirán para hacer su museo escolar, conservándolo en perfecto estado. Y de sus actividades e investigaciones dará cuenta detallada y minuciosa a esta Dirección" (circular de Socarrás citada por L. López, 1935, p. 205).

---

7 Un proyecto arquitectónico y educativo similar se concretó en la capital de México durante esa década. Allí operó un museo de arte popular y, mediante la práctica, se formó la primera generación de museógrafos de ese país (Vázquez, 2005, p. 81).

8 La Ley 103 de 1931 "Por la cual se fomenta la conservación de los monumentos arqueológicos de San Agustín (Huila)". Esta norma se expidió ante la preocupación por el tráfico de piezas y anunciaba la compra de predios para transformarlos en un parque nacional.

De acuerdo con el informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para 1940, a finales de los años treinta J. W. Schottellius[9] fue comisionado para las excavaciones y el estudio de Los Santos, en Santander. Como resultado de las labores arqueológicas en diferentes regiones del país, se enriquecieron las colecciones del Museo Arqueológico y el Servicio de Arqueología; también se aportó a la difusión cultural de los resultados de sus investigaciones mediante el diseño de láminas explicativas para el museo, dibujos para publicaciones, mapas lingüísticos y etnológicos (p. 127). Asimismo, se comenta la gestión del Arqueológico en el contexto de las prácticas museológicas y museográficas:

> La organización interna del Museo se está llevando a cabo de acuerdo con la práctica empleada por sus similares de América. La catalogación se hace por fichas en las que se inscriben las diferentes culturas, como también el tamaño de las piezas arqueológicas, su procedencia y número correspondiente de orden. Además, a cada ejemplar del Museo se adosa una nota explicativa para cabal información de los visitantes. (p. 128)

Con el ánimo de "unificar las exhibiciones de carácter arqueológico", se solicitó la cesión de piezas del acervo del MNC, entre las cuales se incluyeron 23 reproducciones en pasta procedentes del Museo Nacional de México. En una nota de prensa de 1928,[10] Gerardo Arrubla celebra esta donación como efecto de la "gestión patriótica" del ministro de Colombia en México, general Carlos Cuervo Márquez. En conjunto con el material procedente de otros países, como Perú, Bolivia y Guatemala, se proyectaba la apertura de nuevas galerías de "arte prehistórico", así como la asesoría a museos regionales por intermedio del Servicio de Arqueología. Esto da cuenta de cierta independencia administrativa de ambos museos, en buena medida, por la especialización de saberes.

---

9 Justus Wolfram Schottelius (1892-1941), intelectual colombo-alemán, es considerado uno de los pioneros de la antropología en Colombia. Reseña consultada en la enciclopedia digital de la Universidad Politécnica de Madrid.

10 Arrubla, G. (1928, 8 de agosto). Méjico obsequia varios ejemplares a nuestro museo. Son 25 reproducciones de notables ejemplares arqueológicos, en *El Nuevo Tiempo*. El director del MNC afirma que "tres por desgracia llegaron deteriorados" y describe: la estela maya "llamada del sol", un recipiente usado en las ceremonias de sacrificio por la civilización tlahuica, la representación nahua de Quetzalcóatl y "el disco llamado de Humboldt, que tiene una deidad en el centro y el sol en la orilla". Archivo Histórico M N A, vol. 71, exp. 12, ff. 99-100, incluye una carta de la Legación de Colombia del 8 de septiembre de 1928.

La incidencia del pensamiento antropológico en la mirada educativa del museo

Tu nombre, tu nación, di ¿cuáles fueron? Y, ¿por qué estás así? Nadie penetra
En las sombras que envuelven tu pasado,
Y no hay quien te descifre ni te lea.
Rafael Machado Jáuregui, "A una momia" (1897)

La descripción de lugares y objetos, así como de creencias y costumbres de las comunidades originarias, eran una suerte de deleite ilustrado decimonónico,[11] que se formalizó durante las décadas de 1930 y 1940, con la institucionalización de la intensa actividad académica y de divulgación de las disciplinas antropológicas. En 1931 se expidió el decreto para la creación del Museo de Etnología y Arqueología,[12] puesto "que es necesario fomentar por todos los medios posibles el conocimiento de la prehistoria y de la historia patrias". En ese mismo año, se instaló la Comisión Arqueológica y Etnológica.[13] Con respecto a la distribución de las secciones del MNC, en 1935 las de Antropología y Zoología se asignaron a la Facultad Nacional de Medicina.[14]

En 1938 se conmemoró el IV centenario de la fundación de Bogotá con una agenda cultural que incluyó la Exposición Arqueológica Nacional,[15] la cual se formaliza de manera permanente como el Museo Arqueológico Nacional de

11 El *Papel Periódico Ilustrado*, reconocida publicación que circuló entre 1881 y 1888 bajo la dirección de Alberto Urdaneta, divulgó varios artículos en los que connotados escritores relataron sus apreciaciones sobre las "antigüedades" que se alojaban a lo largo de la geografía colombiana. Es el caso de las notas de Liborio Zerda y Manuel Vélez sobre el Dorado, que aparecen en las ediciones de 1884 a 1885, donde los autores buscan dar cuenta de sus excursiones arqueológicas y de su conocimiento en temas antropológicos, con iniciativas de coleccionismo a la vez que de atesoramiento.

12 Decreto 300, 13 de febrero de 1931. César Uribe Piedrahíta como su fundador y curador vitalicio. Enrique Olaya Herrera, ministro de Educación.

13 En marzo 27 de 1931. Gerardo Arrubla, director del MNC.

14 Decreto 2148 de 1935, sobre la distribución de secciones de la parte técnica de Ciencias Naturales del MNC.

15 "El año de 1938, IV centenario de la fundación de la capital de la República, señala la iniciación del desarrollo intensivo de museos oficiales de arqueología, etnografía y algunos especializados en temas monográficos. [...] El desarrollo de la museografía ha sido realmente intensivo en la segunda mitad del presente siglo, no sólo en la capital sino en todo el país" (f. 69). En Coloquio Sobre Museología y Patrimonio Cultural. Bogotá, 21 a 25 de noviembre de 1977. CDA Histórico MNC, vol. 63, ff. 66-81.

Colombia, bajo la dirección de Gregorio Hernández de Alba. Hacia 1941, la trayectoria del museo converge con la apertura del Instituto Etnológico Nacional,[16] que se descentraliza con sedes en los departamentos de Antioquia (1943), Cauca (1946), Magdalena (1945) y Atlántico (1947), cada una de ellas asociada al desarrollo de las investigaciones en las universidades regionales y a la conformación de colecciones que dieron lugar a exposiciones y museos. A estas instituciones se suma el Museo Arqueológico de Sogamoso, que desde 1942 se configura como resultado de las labores del profesor Eliécer Silva Celis y en el marco de su incidencia para la creación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (UPTC) en 1953.

Con respecto a la gestión del Museo Arqueológico Nacional, en el informe del MEN para 1940[17] se le dedica un apartado dentro de las actividades de la Dirección de Extensión Cultural y Bellas Artes. En un cuadro con información estadística se presenta "el movimiento de asistentes y clases dadas a los visitantes del Museo desde marzo hasta octubre de 1940" (p. 130), donde se totalizan 5876 visitantes, de los cuales 3715 corresponden a estudiantes de 71 colegios; y de las 295 clases, 82 fueron de Historia y 213 de Dibujo.

Hacia 1945, Luis Duque Gómez asume como director. Durante esa época de transición administrativa, se recibe la subvención francesa para la realización de comisiones de recopilación de material para estudio científico y exhibición en museos, en el contexto de intercambio intelectual con antropólogos franceses como Paul Rivet. Antes de compartir el Panóptico[18] con las colecciones de historia y pintura del Museo Nacional a partir de 1948, el Arqueológico se ubicó en las instalaciones de la Biblioteca Nacional. Desde ese entonces, se concebía dentro de la misión del museo la enseñanza, la divulgación y la investigación, además de las acciones ineludibles de exhibición y conservación:

> Para tales fines se ha procurado hacer las exhibiciones en forma didáctica, clara y sencilla, se han editado periódicamente boletines y folletos de divulgación

16 Mediante el Decreto 1126 de 1941 y por la gestión del etnólogo francés Paul Rivet, durante el Gobierno de Eduardo Santos y con Juan Lozano y Lozano como ministro de Educación.

17 Ministerio de Educación Nacional (1940). *La obra educativa del gobierno. Tomo III: La extensión cultural en Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional), 124-131. Disponible en el repositorio digital de la Biblioteca Nacional de Colombia.

18 Antigua Penitenciaria de Cundinamarca.

> así como mapas y síntesis de las principales culturas cuyas manifestaciones materiales se muestran al público en las salas. Además, desde un principio se han dictado charlas para las instituciones escolares y síntesis escritas de las mismas, de acuerdo con las exhibiciones especiales, a solicitud de las instituciones docentes interesadas en uno u otro aspecto de las culturas primitivas. Para el público en general se dictan ciclos de conferencias sobre temas de interés general y se complementan con proyecciones y películas documentales. (Ochoa, 1950, p. 2)

La difusión del conocimiento a partir de los hallazgos de las disciplinas antropológicas tiene como destinatario a la audiencia escolar y al "público en general". Asimismo, los miembros de diferentes sectores de la academia pueden estar incluidos tanto en el amplio espectro de temas y profundización que implica el "interés general" como en cumplimiento del propósito de investigación. Con respecto a estas líneas de recepción, se diseñan estrategias y se seleccionan formatos acordes a la preconcepción de las características, expectativas y posibilidades de respuesta de los participantes en actividades y espacios con propósitos de divulgación. Estas acciones estarían cobijadas por la idea de *museo vivo*, que se halla en el discurso de algunos intelectuales en la primera mitad del siglo XX:

> Todo museo, cualquiera que sea su especialidad —historia, ciencias naturales, etc.— está destinado a desarrollar importantes y múltiples actividades. Debe ser siempre un organismo vivo que sirva de centro de *Investigaciones, Enseñanza, Divulgación y Conservación*. Para cumplir este objetivo, ha de hacer uso de todos los materiales y medios que estén a su alcance a fin de suministrar un conocimiento directo y verdadero de cada uno de los diferentes aspectos que comprenden la especialidad a que se dedica cada sección del museo. (Ochoa, 1945)

En cuanto a los medios utilizados, la materialidad misma de los objetos seleccionados para exhibir cumple un papel esencial. Con este fin, la antropóloga Blanca Ochoa propuso la presentación atrayente, artística, clara y ordenada, para destacar lo básico y esencial de los objetos y que su observación permita la enseñanza, puesto que "un museo que no enseñe puede considerarse como cosa muerta" (Ochoa, 1945, p. 46). En esta directriz, se contempla el uso de apoyos que faciliten la explicación del contexto originario de los objetos culturales y la transmisión de los saberes implicados: "El conocimiento que cada objeto, cada

colección, cada exposición debe suministrar puede ser completado aprovechando un sinnúmero de recursos, como maquetas, esquemas, explicaciones sintéticas, mapas, fotos, dibujos, etc." (p. 47).

Además, se realizaron publicaciones periódicas y monográficas sobre culturas americanas, como la *Revista del Instituto Etnológico Nacional* y el *Boletín de Arqueología*; en este se difundió la serie de "Lecciones de prehistoria para primeros conocimientos", cada una de ellas dedicada a una cultura indígena, su ubicación y materialidad. La elaboración de estos documentos hizo parte de la gestión del Servicio Arqueológico adscrito al MEN. Así, más allá del proyecto de Museo Arqueológico, la administración de este tipo de colecciones se encuentra centralizada desde el comienzo por una entidad del orden nacional, que en 1952 tomó el nombre de Instituto Colombiano de Antropología.[19]

Otra ocasión para la enseñanza de estos objetos culturales es la conmemoración de fechas patrias. En esta tendencia hacia el enaltecimiento del pasado, en particular desde el acervo de material prehispánico, la Comisión de Festejos Patrios que en 1932 pidió el préstamo de retratos de próceres para la exposición del 20 de julio, para esa misma conmemoración en 1934 solicitó objetos arqueológicos. De igual forma, la Academia Colombiana de Historia requirió "retratos antiguos" con motivo de la Fiesta de la Raza. Esta situación refuerza un sentido de identidad en relación con un pasado prehispánico que se disloca de la sociedad contemporánea, pero que resulta estratégicamente propicio para intentar demostrar la profundidad histórica de la representación de "la patria" y "lo nacional" (López, 2010; Sánchez, 2015; Villegas, 2009):

> Durante aquellos años, Hernández de Alba realizó expediciones arqueológicas a lo largo del país. Con el fin de promocionar sus actividades y de difundir el pensamiento nacionalista que giraba en torno a éstas, organizó una exposición que tuvo lugar en la celebración del IV Centenario de la fundación de Bogotá que diera cuenta de tales intereses, con el apoyo del entonces Museo

19 ICAN, en 1938. El Instituto Nacional de Antropología e Historia es la entidad homóloga en México (INAH), cuya fundación se registra en 1939. En la investigación en el Archivo Histórico del MNA identifiqué actividades similares a las aquí reseñadas, como ciclos de conferencias y espacios de formación dirigidos especialmente a docentes y guías del museo, organizados por el INAH y el MNA, que poco a poco se extienden a grupos escolares y a diferentes públicos.

> Nacional, los coleccionistas particulares y los vendedores de antigüedades del país. (Echeverri, 1999, p. 105)
>
> En 1960, con motivo de la celebración del sesquicentenario de la Independencia Nacional, el Instituto Colombiano de Antropología, para asociarse a la magna efemérides [*sic*], inauguró una sala de exposición, en la cual se exhiben piezas de cerámica de excelente calidad, procedentes del área Quimbaya y de la zona de Tumaco. (Duque, 1961, p. 184)

Esta práctica aún hoy es muy usual; incluso se ha llegado a ampliar con las numerosas efemérides que ingresan al calendario, con motivo del reconocimiento de la diversidad y libre expresión y en respuesta a la pugna por la representación: el "estar allí" en los museos como espacios de legitimización histórica y cultural. Los investigadores adscritos al Instituto Etnológico, en particular las mujeres pioneras en el proceso de profesionalización de la antropología en Colombia (Alicia Dussán de Reichel, Virginia Gutiérrez de Pineda, Edith Jiménez de Muñoz y Blanca Ochoa de Molina) realizaron sobresalientes contribuciones en esta línea de afianzamiento de la identidad nacional a partir del redescubrimiento del pasado indígena:

> El marco de modernización propio de los gobiernos liberales de la década de 1930, en un contexto internacional de fortalecimiento de los gobiernos socialmente incluyentes, enfatizó el aspecto popular como base de la nacionalidad, lo que generó dos cambios en el discurso nacionalista: uno relativo a su difusión y otro a su objeto. El primero fue la estrategia educativa y el segundo la recuperación del legado indígena como base del pasado nacional. (Echeverri, 2007, p. 62)

Esa lectura política e intelectual del registro arqueológico y etnológico como fuente de conocimiento y legado para ahondar las raíces de una nación prefigurada constituye un movimiento de estudios americanistas, que en el país se concreta en un proyecto de regionalización del Museo Arqueológico (Duque, 1945). Como su director en 1945, Luis Duque mantuvo especial atención en la apertura de este espacio. En el transcurso del primer semestre de ese año registró 2275 visitantes, de los cuales cerca de la mitad eran estudiantes y profesores procedentes de colegios de enseñanza secundaria y primaria. Con respecto a las labores de divulgación y enseñanza de la Sección de Museología del Instituto Etnológico Nacional y el Servicio de Arqueología, comenta que

> se ha venido impartiendo en el Museo Arqueológico una enseñanza, practicada sobre el material de las colecciones que posee. De esta labor se han beneficiado los distintos colegios que frecuentemente han visitado las salas destinadas a la exhibición y los particulares que han solicitado este servicio. (Duque, 1945, p. 218)

A pesar del halo de orgullo e importancia con el que se pretende revestir la herencia indígena, se advierte un énfasis en los vestigios arqueológicos. En una perspectiva que es diciente de posturas que pretenden ubicarla en un pasado lejano, donde se pueda contemplar y establecer nexos por vía de la nostalgia imperialista o del "lamento por la desaparición de aquello que uno mismo ha destruido" (Rosaldo, 1989, citado en Echeverri, 1999, p. 108), pero sin vínculo con la contemporaneidad.

En esta orientación a cimentar la identidad nacional se advierte la dimensión ideológica de lo educativo en las exposiciones museales. Para ello, hubo fuerte influencia de la etnología francesa que llegó al país por vía de Paul Rivet, para quien

> la función del Museo estaba dada en relación con el bajo nivel de educación o de cultura del pueblo colombiano, manifestando con este punto de vista su fe en la razón, la ciencia y la educación. Por ello, como parte del proyecto de difusión de la ideología nacionalista, el Museo dentro del Etnológico viene así mismo a contribuir al fin educador de los gobiernos liberales. (Echeverri, 1999, p. 107)

Aquí resulta clave el lenguaje visual que prevalece en el museo, como forma didáctica de presentar la información y, en cuanto dispositivo de un régimen visual o de orientación de la mirada, "una herramienta adecuada para la difusión y comunicación de los mensajes nacionalistas sobre el pasado" (Echeverri, 1999, p. 106). Más allá del objetivo de la alfabetización como indicador de política pública establecido en la gestión gubernamental de los Estados modernos, se halla el vínculo con el conocimiento como sentido educativo posible de las exposiciones museales. Según el criterio de la antropóloga a cargo de la Sección de Museología, "en general, todo lo que se presenta en un museo debe administrar un conocimiento, una enseñanza que contribuya a incrementar la cultura e ilustración del pueblo" (Ochoa, 1945, p. 47).

La arqueología y la museología, que se encontraban en proceso de institucionalización en Colombia para estas décadas, son saberes convergentes en

las disposiciones teóricas y técnicas de la exposición museal. De igual manera, estaban en sintonía con las tendencias mundiales para posicionar al museo como un lugar que congrega varias funciones sociales en busca de legitimización:

> Al proponer el problema que podemos llamar de "espacio", es conveniente recordar que Colombia no puede darse el lujo de fraccionar sus museos, dejando unos para delectación de aficionados, otros para utilidad de eruditos o para jugar [*sic*] papeles simplemente educativos; debemos, por tanto, aceptar, como se acepta mundialmente hoy en día, que todos estos propósitos pueden conciliarse dentro de un mismo museo. (Sánchez, 1945, p. 343)

En la década de los sesenta, en sus *Notas sobre museología*, Francisco Márquez (1963) hace alusión a la diferencia entre "museología como la ciencia que tiene por objeto el estudio de las funciones, organización y presentación de los museos", y la museografía, que es el "conjunto de técnicas y sistemas de exposición de materiales de valor cultural o científico" (p. 167). El autor resalta un concepto moderno de museología, que trasciende la custodia y conservación del patrimonio:

> Sino que, además, debe tener un sólido contenido educativo de validez social que se traduzca en formas expeditas de comprensión e inteligencia de los diversos fenómenos culturales, artísticos, científicos o técnicos de que trata cada exposición, según su naturaleza o especialidad. El museo, a más de conservar, *debe dar a conocer, debe enseñar, debe ilustrar*. Y ojalá de la manera más llana, esquemática, objetiva y clara. (Márquez, 1963, pp. 167-168) [Énfasis en el original]

Márquez (1963) también explica en qué consiste la figura del museólogo, al caracterizarlo como "intermediario entre el investigador científico y el público", dedicado a "transmitir el mensaje del especialista", a "tender un puente sobre el abismo que separa los conocimientos especializados de los técnicos y la comprensión del público",[20] que además de "traducir e interpretar" debe "despertar y estimular el interés en los temas de que se ocupa el museo" (p. 168). El autor cita en extenso a Luis Duque Gómez para comentar la diseminación de los museos en Colombia, a propósito de lo cual expone la idea de un avance en el estudio, la organización y la presentación de los objetos culturales que recopila el museo

20 Idea que retoma del antropólogo y museógrafo mexicano Iker Larrauri.

> Como uno de los medios más eficaces para afianzar la fraternidad entre los pueblos y para comprender lo mucho en común que tienen todos los grupos humanos. […] El museo ha servido para descubrir y divulgar este fondo cultural común a todas las razas y que afianza los postulados que combaten las perniciosas teorías del determinismo cultural y biológico, que sirvieron como enseñas [*sic*] en las plataformas políticas y sociales que llevaron a la última conflagración universal. […] El museo enseña esta experiencia universal e histórica de la humanidad, a la vez que introduce al espectador en el campo de la perspectiva histórica y lo saca, por lo tanto, del estrecho marco del presente. (Duque, 1955, citado en Márquez, 1963, pp. 170-171)

En la década de 1970 es significativo el nombramiento de la antropóloga Alicia Dussán de Reichel como jefe de la División de Museos y Restauración de Colcultura y presidenta del Subcomité de Museos de la Comisión Colombiana de la Unesco. En sus participaciones en los congresos de ACOM, ella manifiesta la orientación de la enseñanza del museo hacia el reconocimiento de la alteridad como parte de una historia común:

> Para Colombia es de vital importancia que los museos —y en especial aquellos que funcionan bajo la dirección del Estado— hagan destacar las raíces de la nacionalidad y los más elevados saberes de nuestro pueblo. Nuestro mestizaje físico y cultural es una realidad de la cual debemos vivir ufanos. Corresponde a los museos hacernos adquirir conciencia de tal realidad, enseñarnos a sentirnos orgullosos de nuestro pasado indígena, de nuestra ascendencia hispana, del elemento africano que se ha hecho presente en vastas zonas del país.[21]

Y, en este sentido, refuerza la concepción de museo como "vehículo de transmisión de cultura", cuyo público debe aprender a respetar el patrimonio cultural pues, de esta manera, "desde los edificios hasta los 'recuerdos' heredados de los tatarabuelos serán tratados con el debido cuidado". De igual forma, considera las donaciones de objetos a los museos como una 'expresión de ese respeto a la herencia cultural'".[22] Dussán advierte que "lo más vital para el visitante a un museo

21 Dussán de Reichel (1970, p. 24). En el I Congreso de Directores de Museos se crea la Asociación Colombiana de Museos, Casas de Cultura y Galerías de Arte (ACOM).

22 Dussán de Reichel (1970, p. 27, nota 6).

debe ser la experiencia de lo *no material*",[23] al transmitir experiencias de épocas históricas, personajes, por medio del objeto museal en un ambiente explicativo para ubicarlo en un contexto comprensible, de manera que se exponga el valor simbólico inherente a su posición en las relaciones culturales que son objeto de estudio de la antropología.

Alicia Dussán señala que el museo en Colombia "debería ser la más activa muestra de la diversidad cultural y geográfica del país" y ayudar a las técnicas y necesidades educativas:

> El mayor servicio, que creo podría prestar el museo al hombre colombiano es transmitirle permanentemente el mensaje de sus propios valores, las características de su cultura, de los recursos y belleza de su tierra. Inspirarle confianza en sí mismo, amor a la patria y fe para lograr contribuir él mismo a un mejor porvenir nacional.[24]

Esta perspectiva antropológica señala la necesidad de inscribir al museo en el marco más amplio de la transmisión cultural, a la que subyace una idea de herencia como aquellos comportamientos y actitudes esenciales de la vida en comunidad. Asimismo, la experiencia educativa derivada de los objetos museales cobra una dimensión intergeneracional, por lo que la identidad ciudadana implica el reconocimiento de la historicidad de nuestro ser social.

Anotaciones sobre la idea de museo escolar

En 1947, el arqueólogo Gregorio Hernández de Alba redactó un documento con lineamientos generales para la organización de un museo escolar.[25] Este trabajo permitió enseñar a los estudiantes acerca del territorio y de su pueblo, más allá del uso de los elementos convencionales de dotación para las escuelas, así como

23 Sesión inaugural del II Congreso de ACOM, Bogotá, 26 de agosto de 1971, p. 72. Énfasis en el original.

24 Sesión inaugural del II Congreso de ACOM, Bogotá, 26 de agosto de 1971, p. 73.

25 Documento "Haga un museo en su escuela", Archivo Gregorio Hernández de Alba, BLAA. "El Director de Educación, Doctor Bolaños, en sus empeños culturales y patrióticos, incluye el deseo de que ese admirable útil de trabajo educacional que es el Museo, se extienda por las escuelas caucanas y así ha solicitado la colaboración del Instituto Etnológico de la Universidad del Cauca, la que comenzamos gustosamente en este artículo". No obstante, la idea de museo escolar aún resultaba "rara" para la década de 1960 en América Latina, de acuerdo con lo que se registra al respecto en el Informe del II Seminario Regional Latinoamericano, México D. F., 17 de septiembre a 14 de octubre de 1962. En *Memorias II Congreso* ACOM (pp. 169-190).

de la imaginación, para hacerse una idea de los conocimientos transmitidos por quienes nos precedieron:

> Toca pues a los maestros valerse de fácil recurso de recoger, con sus alumnos primero y de hacerles recolectar después, tánto material de enseñanza útil y objetiva como le brinda la región en que actúa. Una simple lista, sin esforzar la memoria, nos dá ejemplos de algunas cosas importantes: plantas útiles, plantas dañinas, maderas, rocas o minerales utilizables, arcillas y caolines, aves que deben perseguirse, aves que precisa proteger, objetos de industria local comenzados y terminados, tales como cestos, sombreros, vasijas, cerámicas en general; objetos de culturas indígenas desaparecidas o de los tiempos antiguos del país, obras de arte de distintas épocas.[26]

De acuerdo con Hernández de Alba, este material es un auxiliar educativo, en la medida en que permite "apreciar y conocer mejor NUESTRAS COSAS", que "encarnan" el pensamiento de quienes las elaboraron, como lo es "el pensamiento tradicional americano" conservado a pesar de los años y las influencias extranjeras, "así se contribuye a la formación de un espíritu nacional que no se avergüence más de lo terrígeno, porque esa vergüenza ha venido dando a nuestras gentes una inferioridad a todas luces dañina y peligrosa para el futuro patrio". Además de la recolección de "cosas", "todo museo debe enseñar, cada objeto debe tener su propia historia para que la enseñanza sea completa y verídica", por lo que describe un "mínimo aconsejable" para las labores de registro y conservación, e involucrar a los estudiantes mencionándolos en el registro de donantes y encargar a "los mejores estudiantes" para el cuidado del museo. En calidad de director del Instituto Etnológico, Hernández de Alba concebía esta iniciativa como una política educativa con acompañamiento de las diferentes entidades del Gobierno y la academia.

> La Universidad del Cauca, entre sus ramos culturales, cuenta con el Instituto Etnológico, afiliado al del Ministerio de Educación. Este Instituto estará a la órden de los maestros para detalles complementarios, los que pueden solicitársele por medio de la Dirección de Educación, debiendo enviarse, por el mismo conducto, inventarios o listas de los objetos de cada museo, siquiera una vez por año. Así, se registrarán los adelantos logrados en cada escuela en

26 "Haga un museo en su escuela", Archivo Gregorio Hernández de Alba, BLAA.

> este asunto y se verá la manera de ayudar a aquellas en que el Museo Escolar tenga mejor desarrollo. ("Haga un museo en su escuela", Archivo Gregorio Hernández de Alba, BLAA)

Esta iniciativa resulta novedosa si tenemos en cuenta que en México, referente latinoamericano con experiencias tempranas en educación museal, un programa con este enfoque se consolida en la década de 1970 a partir de la propuesta del museógrafo Iker Larrauri, "que impulsó la creación de 'museos escolares', como parte de la política de defensa del patrimonio cultural y como un medio para acercar a los alumnos al conocimiento de estas instituciones" (Vallejo, 2003, p. 80). En 1983 se crea el Departamento de Servicios Educativos, Museos Escolares y Comunitarios del INAH (Vallejo *et al.*, 2002). Sin embargo, algunos consideraban que su gestión era ajena al Instituto y aconsejaban incluirla en los programas de la Secretaría de Educación Pública, con la eventual asesoría del INAH. En este sentido, se presentó

> como ejemplo de los graves resultados que acarrea el utilizar personal no capacitado debidamente, podemos citar el caso de algunos museos escolares donde los maestros han propiciado inconscientemente el saqueo arqueológico, ya que a mayor número de piezas entregadas a la escuela es mayor la calificación con que se premia al alumno.[27]

A mediados de la década de los setenta, una delegación colombiana de trabajadores de museos fue convocada a participar en el Curso Interamericano de Capacitación Museográfica en México, con especial énfasis en la preparación sobre la estrategia de museos escolares. Al igual que las indicaciones de Hernández de Alba, este indicio queda inconexo de las políticas educativas y culturales en el país, pues no hay información sobre programas en esta línea de acción museal.

Eliécer Silva Celis y el impacto del pensamiento arqueológico en la museología colombiana

La experiencia del Museo Arqueológico de Sogamoso (MAS) en Boyacá se consolida a partir de la intensa actividad científica del doctor Eliécer Silva Celis y es homóloga a la del Museo Arqueológico Nacional por su origen institucional, aunque

27 "Comentarios al documento sobre política de museos del INAH". Caja Dirección, varios años, exp. 43, pp. 4-5, ¿1980? Archivo Histórico MNA.

proviene de un referente regional y descentraliza la mirada sobre la situación de los museos en Colombia. Al ser partícipe de la fundación de la UPTC y adscribir su proyecto museal en el vínculo entre museo y universidad, en lo que respecta a las prácticas de enseñanza, investigación y divulgación, en el archivo personal de Silva Celis se hallan documentos con sus consideraciones para abrir al público el sitio arqueológico, donde se muestran los hallazgos de su trabajo desde 1942.

Eliécer Silva Celis se graduó en 1941 como licenciado en Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior. Allí fue discípulo del etnólogo francés Paul Rivet, que a su llegada a Colombia se vinculó como docente de esa institución, junto a reconocidos académicos, como Justus W. Schottellius, José Francisco Socarrás, Gregorio Hernández de Alba, José de Recasens y Enrique Pérez Arbeláez (Montaña, 1994). En ese año se creó el Instituto Etnológico Nacional, que se anexó a la Escuela. La apertura de sus sedes regionales se verifica en relación con el proceso de investigación científica en las universidades de Antioquia, Atlántico, Cauca, Magdalena y, como derivación del área de influencia del Instituto Etnológico Nacional y de la gestión de Silva Celis, en Boyacá. Desde 1942, Silva Celis se dedicó al trabajo arqueológico en Sogamoso, con el objetivo de identificar la Ciudad de Suamox o la "Roma de los Chibchas" (Montaña, 1994, p. 18):

> La idea de la reconstrucción del Templo del Sol lo acompañó siempre, desde mucho tiempo atrás, de ahí su empeño de descubrir científica y verdaderamente el lugar donde este santuario estuvo construido en el tiempo de los Chibchas o Muiscas, hasta su incendio, hecho que sucedió hacia finales de agosto de 1537 por la imprudencia y la sed de oro del conquistador español. (p. 16).

Los resultados de estas excavaciones marcan el inicio del museo, puesto que el material encontrado es objeto de exhibición. En particular, entre sus descubrimientos se destacan los indicios sobre el uso de carbón "de piedra" o mineral por parte de los muiscas, "el único en el continente americano" (Montaña, 1994, p. 17). En la introducción a su libro *Arqueología y prehistoria de Colombia* (Silva Celis, 1968a), manifiesta su propósito de posicionar la cultura muisca al lado de las civilizaciones americanas de mayor reconocimiento por sus aportes culturales, como las de México y Perú.

Entre su producción intelectual se ubican textos acerca del museo, su labor e impacto, en especial, en el ámbito educativo. El más temprano de ellos es

"El museo: un instrumento de desarrollo social y económico"[28] (1968b), en el que plantea su postura frente a esta institución y destaca su importancia para enfrentar los retos de la sociedad de ese entonces. En la versión de 1981, titulada "El Museo Arqueológico de Sogamoso y la Educación",[29]Silva Celis define las acciones y la proyección de los museos, citando ejemplos en Norteamérica y de la Rusia Soviética:

> El tránsito de la economía de subsistencia a la economía de mercado y a la substitución de antiguos métodos de fabricación por la automatización y la popularización de las diversas tecnologías, demandan no sólo métodos y elementos nuevos, que es necesario conocer, sino hombres intelectual, social y afectivamente preparados y capaces. Una integración de recursos y medios educativos racionalmente empleados podrá en buena parte, satisfacer los nuevos requerimientos humanos. Fuera de los elementos anteriormente señalados [radio, cine, televisión, elementos audiovisuales, biblioteca, etc.], está surgiendo un novísimo instrumento, el Museo, cuyo valor y eficacia ha sido ampliamente probado en países de desarrollo superior al nuestro. (p. 1)

Asimismo, tiende puentes entre la concepción patriótica de la identidad nacional y la perspectiva del"derecho a la cultura", algo que resulta novedoso si tenemos en cuenta que este escrito antecede una década al marco constitucional vigente en Colombia, donde se contempla esa posibilidad del ejercicio ciudadano:

> El museo, como factor de desarrollo, está llamado a desempeñar un papel eminente en nuestro medio. Cualquiera que sea su carácter, tal institución cumple en nuestros días una función cultural y social de valor insospechado, por medio de ella y de forma absolutamente libre se brinda al hombre la posibilidad de ejercitar su derecho a la cultura, al conocimiento, a la experimentación y, si es arqueológico o histórico, se le da la posibilidad de aproximarse a las fuentes mismas de la nacionalidad. (p. 2)

28 En el Fondo *Archivo personal Eliécer Silva Celis* (ESC) del Museo Arqueológico de Sogamoso (MAS), adscrito a la red de museos de la UPTC, existen otros documentos que retoman ese texto y en los cuales se encuentran fragmentos similares acerca de temas afines: "El Museo Arqueológico de Sogamoso y la Educación" (1981) y "Museo Arqueológico de Sogamoso: una exposición científica y artística" (s. f.).

29 Archivo MAS-ESC. Serie: *Producción intelectual* / Subserie: "El Museo Arqueológico de Sogamoso y la Educación", Caja 9, carpeta 20, pp. 1-5. Año: 1981.

Conexión con las discusiones contemporáneas en el ámbito museal

En las notas biográficas y en su archivo personal es extenso el listado de la participación de Eliécer Silva Celis en espacios académicos de la antropología y los museos. En algunos de ellos tomó apuntes sobre museografía y curaduría, en los que incluyó aspectos de la función educativa del museo, en específico, en el registro de intervenciones del profesor mexicano Mario Vásquez, subdirector del Museo Nacional de Antropología de México (MNA), en 1974[30]. Ese hallazgo permite analizar la confluencia y la distancia entre las ideas de Silva Celis, presentadas en su artículo "El Museo Arqueológico de Sogamoso y la educación", y las que están en boga en el ámbito museal latinoamericano en representación de Vásquez, uno de los museógrafos más influyentes. Por su pertinencia, también se tienen en cuenta para la comparación algunas ideas sin autoría determinada que el arqueólogo consignó en sus notas.[31]

La propuesta para el análisis de dicho registro se realiza a partir de cuatro categorías, que definí para agrupar los fragmentos discursivos de Silva, Vásquez y aquellos sin autoría o "sin identificar" (S. I.)[32]. Por Acceso entiendo las condiciones previas para ingresar como visitante al contexto del museo, que se conciben desde cada una de las tres voces. Mientras que Vásquez hace énfasis en el reto de configurar el museo para entablar relaciones con los diferentes visitantes, S. I. establece que quien ingresa al espacio museal debe tener una disposición para valorar esa experiencia; Silva es más cercano a la primera posición, al pensar en una institución para todos los perfiles de público y sin acreditación de un conocimiento específico. Por otro lado, como ampliaré hacia el final de este apartado, Silva promueve la orientación del museo hacia el desarrollo del turismo, algo que lo distancia con la intervención de Vásquez, que incluyo en esa primera categoría.

En Educación ubico las enunciaciones sobre enseñanza, pedagogía y didáctica. Vásquez representa el enfoque comunitario y la museografía didáctica, y cuestiona

30 Archivo MAS-ESC, Serie *Manuscritos* / Subserie: "Notas sobre Museografía y Curaduría", Caja 13, carpeta 16. Año: s. f. Con respecto a las intervenciones identificadas como pronunciamientos de Mario Vásquez, Silva Celis las ubica en septiembre de 1974, sin ciudad ni evento reconocible.

31 Por las diferencias entre esta postura y las de Vásquez y Silva, considero que es factible que se trate de una tercera voz.

32 Mi hipótesis acerca de la identidad de este orador es que hacía parte de un grupo de conferencistas internacionales invitados a un evento celebrado en Colombia, posiblemente organizado por la ACOM.

las posibilidades que los museos ofrecen para la participación, s. i. expone las condiciones particulares de la experiencia museal en la relación entre el espectador y el objeto; Silva, por su parte, defiende esa especificidad de la enseñanza en el museo a partir de los objetos y confluye con Vásquez en cuanto al deber de mostrar el contexto en que se producen. La categoría Comunicación emerge del enfoque para entablar vínculos alrededor de la información dispuesta en el museo. Vásquez expresa las dificultades en este ámbito por las múltiples posibilidades de interpretación y los niveles de comunicación, s. i. continúa con la descripción de estar en el museo frente al objeto como una manera de ilustración y Silva lo propone en perspectiva del diálogo en medio de las diferencias.

Por último, en Transmisión cultural presento las consideraciones sobre el vínculo generacional en cada fragmento discursivo. En Vásquez identifico la concepción del museo como institución que cuenta con determinadas características para mantenerse vigente, s. i. alude al lugar en el presente de la herencia que develan las prácticas arqueológicas, mientras que Silva hace evidente la ubicación de las prácticas museales en el horizonte de lo humano. Este último aspecto es el que profundizaré en la siguiente sección.

> Para el educador es un valioso recurso de aplicación didáctica y pedagógica. El intelectual podrá encontrar en ello el engranaje de la historia y el de los procesos de desarrollo de la ciencia, la cultura y la tecnología. Con respecto al niño, [¿le?] corresponde al museo abrirle múltiples perspectivas y revelarle mundos desconocidos. En cuanto al hombre de la calle, es preciso que éste encuentre allí la alegría del conocimiento o, al menos, la satisfacción que da la contemplación de lo exótico o de las obras de arte, con el Museo se asegura un elevado empleo del tiempo libre y se contribuye a realizar el ideal de una nación culta.[33]

Además de recalcar su enfoque acerca de la apertura del museo a diferentes públicos, en este punto, Silva Celis describe la manera en que cada sujeto puede encontrar allí algún tipo de aporte al afianzamiento de su identidad ciudadana.

33 Archivo mas-esc, Serie *Manuscritos* / Subserie: "Notas sobre Museografía y Curaduría", Caja 13, carpeta 16. Año: s. f., p. 2.

Transmisión cultural como solidaridad generacional

Como una extensión de la tesis de esta investigación y de acuerdo con los planteamientos de Ricoeur (2005), propongo que entrar en la lógica museal es aproximarse a la responsabilidad por el cuidado de la memoria, como un acto solidario de creación del vínculo generacional y en el establecimiento de la relación con un saber que nos trasciende. Teniendo en cuenta la construcción histórica de la definición de *patrimonio*, que constituye el foco de atención de las actuales discusiones en ese ámbito de estudios desde disciplinas como la antropología, la sociología y las artes,[34] ubico esa proyección temporal en las nociones sobre lo patrimonial que expresa Silva Celis en sus explicaciones acerca de la especificidad de la enseñanza en el museo, que puede representar un sentido desarrollista del devenir histórico.

Al respecto, destaco los pasajes en que el autor utiliza el término *solidaridad* en su discurso, para referirse al lazo entre el presente y el pasado que posibilita el espacio museal:

> La naturaleza propia del hombre tanto como el espacio tridimensional en que vive (espacial, social y temporal) explican su necesidad de apego al pasado y el sentimiento de solidaridad con las generaciones pretéritas. (1981, p. 2)
>
> Nuestros grandes museos de Colombia: el del Oro del Banco de la República, el Arqueológico y Etnográfico Nacional, el de San Agustín, el de Sogamoso, etc., se levantan no sólo como testimonios de amor y de solidaridad con el glorioso pasado aborigen sino también como factores de unidad nacional y como faros que han de iluminar los caminos del saber, la comprensión, la concordia y la paz entre naciones. (1981, p. 5)

Esta última idea alude a la utilidad de la historia para la vida, en la dimensión del saber y en el aleccionamiento para una mejor coexistencia. En este sentido, Silva Celis expone sus consideraciones acerca del patrimonio en relación con expresiones de civismo. Por ejemplo, hace recomendaciones sobre la protección y conservación de bienes culturales:

34 Esto fue evidente en las conferencias magistrales del XI Coloquio Internacional en Lenguaje y Cultura "El lenguaje como patrimonio intangible", organizado por el Doctorado en Lenguaje y Cultura de la UPTC, el 10 y 11 de octubre del 2022.

> Si bien es cierto que ya contamos con elementos legales, al respecto, la efectividad de ellos ha sido hasta el momento poco menos que inoperante, sea por falta de una conciencia cívica y más colombianista, ya por el desinterés e ignorancia de quienes debieron ejecutar la ley. (1968, pp. 36-37)

Esa manifestación de rechazo la dirige en particular con respecto a la guaquería[35] y la comercialización de piezas arqueológicas. En el ámbito educativo, resalta la dimensión cívica e identitaria:

> Solo una permanente y decidida acción por parte del Estado y una gran cruzada de educación cívica podrían contener tanto el abuso destructor y comercialista que opera a la vista de todos, como la fuga al exterior de nuestras más preciadas reliquias arqueológicas e históricas. Es preciso salvar la auténtica fisonomía nacional. (1968, p. 37)

En esa línea, para Eliécer Silva Celis la importancia de los museos arqueológicos nacionales, entre ellos el de Sogamoso, es que allí se conserva el patrimonio cultural prehistórico de la nación. Dicha herencia tiene formas de apropiación muy controvertidas, procedentes del contexto de los años treinta y cuarenta, que responden a la institucionalización de las prácticas arqueológicas y se orientan para otorgarle legitimidad a la consolidación de la identidad nacional y sus manifestaciones patrióticas. Este carácter dual, a la vez científico y político, que hoy se reconoce como inherente a nuestra condición de sujetos, está indiferenciado en la exaltación de las labores en pro del develamiento y la divulgación de las huellas de ancestralidad.

> El país debiera percatarse mejor de lo que, para el desarrollo nacional, significa esa valiosa heredad, que día a día incrementamos los investigadores con afán patriótico y anhelo de servir a Colombia. Anima nuestro trabajo y lo alienta la convicción de que con la obra aborigen que le arrancamos al olvido y le extraemos al subsuelo, puede erigirse la gran pirámide de la cultura de la patria, la cual debe estar afirmada en sólidos y profundos basamentos y provista de caracteres de auténtica nacionalidad. (1968, p. 38)

35 La *guaquería* o *huaquearía* es una práctica de exploración —explotación— de objetos en sitios sagrados de las comunidades indígenas. Tanto las colecciones privadas como las públicas se han nutrido por esa vía, sin embargo, con la institucionalización de la arqueología, el ejercicio de los guaqueros se ubicó del lado de la ilegalidad. Desde esa perspectiva, Silva Celis manifiesta que el ICAN "como autoridad nacional máxima pudiera poner término a tal situación si contara con los instrumentos y recursos económicos necesarios" (1968, p. 37).

De esta manera, Silva Celis señala que la vocación por la enseñanza de los museos se orienta a ubicar las expresiones culturales en el horizonte de lo humano, como valores y conocimiento:

> Los museos enseñan al público a comprender y apreciar los valores de la cultura, de la civilización y de la naturaleza, al mismo tiempo que le muestran las condiciones y formas del progreso humano en las diferentes épocas. Prescindir de los valores indígenas en la cultura nacional será necedad peligrosa. De esa valiosa herencia cultural no se puede alejar el país.[36]

Para fortalecer su postura, el autor cita ejemplos de la conformación de la cultura nacional en otros países americanos, con un constante sentimiento nacional y regional, para destacar los logros de las comunidades prehispánicas de Boyacá y su aporte a la colombianidad.

> La vigorosa cultura mexicana se debe, en gran medida, a que ésta se ha alimentado en las fuentes de su propio país. Los movimientos culturales del Perú, Bolivia y Guatemala, en donde los valores indígenas y las formas en que ellos se encarnan se toman como fuentes de inspiración y como temas, son ejemplos igualmente alentadores en este sentido.[37]

Las consideraciones anteriores acerca de la transmisión cultural proporcionan una clave de lectura para comprender la argumentación del profesor Silva Celis. En este sentido, resalta, por un lado, el mantenimiento del vínculo con la tradición, como solidaridad con la historia y con los hombres del pasado, y por el otro, como basamento para el desarrollo, acorde a las necesidades y condiciones materiales de la sociedad contemporánea.

> Obviamente, la estimación y apego a la tradición, a las formas y elementos culturales del pasado no responde en nuestro tiempo a la sola necesidad de sentirse el hombre solidario con la historia. Debidamente utilizado, el patrimonio cultural, conservado y protegido en parques arqueológicos o históricos y en museos, es fundamento de un desarrollo en diversas direcciones. Toda una rica gama de valores estéticos, científicos, artesanales, técnicos e industriales puede ser derivada de la herencia cultural de la nación. (1981, p. 3)

---

36 Archivo MAS-ESC, Serie *Producción intelectual* / Subserie "Museo Arqueológico de Sogamoso: una exposición científica y artística", Caja 8, carpeta 4, ff. 2-3. Año: s. f.

37 Archivo MAS-ESC. Serie *Producción intelectual* / Subserie "Museo Arqueológico de Sogamoso: una exposición científica y artística", Caja 8, carpeta 4, ff. 2-3. Año: s. f.

A su vez, estos registros en su conjunto permiten entender la transmisión cultural como mecanismo tendiente a garantizar el lazo social en la transversalidad del presente, el pasado y el futuro como posibilidad. Es una arista de lo educativo que se observa con sospecha al asociarse a nociones herméticas de reproducción, pero es un rasgo inmanente de la cultura al cual le aportamos constantemente desde diferentes prácticas e intencionalidades.

Otras dimensiones del museo: el turismo, las artes y la escuela

En diferentes pasajes de su producción intelectual y de su gestión administrativa, Eliécer Silva Celis invita al aprovechamiento de las manifestaciones de la cultura para el turismo, en especial en el departamento de Boyacá, partiendo de la idea que "en su más amplio sentido, el turismo fomenta la cultura, cultiva la amistad, promueve la hermandad y comprensión mutua entre los hombres" (1968, p. 41). Esto en correspondencia con una noción de cultura,

> hasta donde sea posible, alta cultura, para el obrero, para el campesino, en una palabra, para el hombre, es necesidad imperiosa que es urgente atender. Estamos ante una sociedad ávida de recreación social y, al mismo tiempo, urgida de estímulos espirituales y de recursos técnicos, para una vida mejor. (1981, p. 2)

En la siguiente cita se encuentra una descripción detallada de ese tipo de acciones mediante el caso del MAS, que incluye otra dimensión novedosa para ese momento y es motivo de la reflexión teórica actual sobre el patrimonio: la escisión entre lo material/inmaterial y lo tangible/intangible:

> Los museos, como centros de información, cultura y educación, y como incentivos turísticos, son medios los más eficaces para difundir la comprensión de los valores artísticos e históricos de la patria. Por medio de una adecuada y rica ilustración escrita y gráfica, museos como el arqueológico y etnográfico de Sogamoso, por ejemplo, hacen inteligible al visitante así lo material como lo inmaterial, lo visible y lo invisible, el cielo y la tierra, el mundo y el cosmos, la vida y la muerte, es decir, la expresión de todo aquello que, para satisfacer sus necesidades y buscar su destino, manifestó en prácticas, formas y símbolos el aborigen de la altiplanicie colombiana, en los lejanos tiempos de la prehistoria. (1968, p. 41)

Por su lado, en sintonía con las tendencias internacionales en educación permanente, Silva Celis la prescribe como un proceso que une la enseñanza escolar y la educación de adultos, en todos los sectores sociales y mediante la "enseñanza visual" en relación con las expresiones artísticas,

> tanto el hombre del pueblo como el campesino, que quieran usar su habilidad estéticamente y con provecho, encuentran en la exposición y en el museo recursos, técnicas, enseñanzas y sugerencias, que les permitirán mejores [*sic*] y revitalizar sus trabajos manuales y sus obras de artesanía y de industria, con la ayuda de una estética olvidada, que pueden aprovechar, sin que ellos [*sic*] les impida el uso de las ventajas de la civilización técnica. Educar por medios visuales al pueblo, hacer que éste se aproveche de las experiencias y expresiones culturales vernáculas y prender en él el fuego de la creación artística: he ahí una misión social que anhelamos cumplir en el Museo Arqueológico de Sogamoso.[38]

Por ello, en la museografía del MAS resaltan las obras del artista alemán Eginhard Menghius, "quién por más de cuatro años colaboró con nosotros en la labor artística del Museo Arqueológico, en el que trabajó con asiduidad y técnica ejemplares"[39]. Incluso, en el informe que presenta como director del ICAN, Silva Celis enumera los cuadros al óleo y mapas sobre lugares de la "Prehistoria de Colombia", como los que se encuentran en las salas del MAS, que introduce de la siguiente manera:

> La labor científico-artística de carácter museal, pedagógica y didáctica es verdaderamente extraordinaria y sin paralelo en Colombia. Son tan importantes y valiosas desde todo punto de vista las obras realizadas en el Instituto de Antropología e Historia, que una o dos de las que van a ser indicadas a continuación serán suficientes para justificar un generoso presupuesto para este instituto.[40]

La versión de 1968 de su artículo tiene fotografías de esas representaciones artísticas de las expresiones culturales muiscas —en retratos y mapas—, al igual que de cerámicas de la colección denominadas obras maestras del "arte

38 *Ibid*., f. 4.

39 *Ibid*., f. 4.

40 *Ibid*., carpeta 9, f. 5. Año: 1957.

prehistórico chibcha". En 1964, Silva Celis presentó una selección gráfica de obras de arte chibcha del MAS en el VII Congreso Mundial de Antropología y Biología Humana, que se celebró en Moscú.[41] Esta es una manifestación del concepto clásico de patrimonio, asimilado a lo bello, a la excepcionalidad y al genio.[42] Como expresiones culturales, en el contexto de las labores del museo y en términos de la formación de ciudadanía, Eliécer Silva Celis hace evidente su sentido profundo para el saber y el ser,

> en el arte precolombino se halla una base moral para una comunidad intercultural, fundamento de una verdadera y permanente comprensión y solidaridad entre los americanos. La actual actitud del aprecio de artistas e intelectuales americanos frente al arte prehispánico es una señal alentadora en este sentido. En el arte, que es expresión de las más hondas aspiraciones y preocupaciones del hombre, y en la ciencia, que es un trabajar metódico de investigación en busca del conocimiento, se halla una excelente escuela para la comprensión y comunión intelectual y moral entre los hombres.
>
> El arte de estos pueblos olvidados ilumina el arte de nuestro tiempo y tonifica nuestro sentimiento de solidaridad en torno del Hombre, arquetipo de la Creación.[43]

Otros tipos documentales en el acervo del MAS que dan cuenta de sus acciones educativas son los registros de las visitas y algunas muestras de material didáctico sin contexto específico. Por ejemplo, se conserva un libro de visitas de 1952 y 1963,[44] que contiene las fechas, las firmas y comentarios breves de cada visita, los cuales son, en una revisión general, positivos y con expresiones de admiración.

41 *Ibid*., Carpeta 20, f. 5. Año: 1981.

42 Fase caracterizada por Ruth Nohemy Acuña y Manuel Salge Ferro en sus conferencias "Aproximaciones teóricas e históricas del patrimonio cultural" y "El lenguaje como principio articulador de los patrimonios vivos", durante el XI Coloquio Internacional en Lenguaje y Cultura "El lenguaje como patrimonio intangible" UPTC, 10 y 11 de octubre del 2022.

43 Archivo MAS-ESC. Serie *Producción intelectual* / Subserie "Museo Arqueológico de Sogamoso: una exposición científica y artística", Caja 8, carpeta 4, ff. 16-17.

44 Archivo MAS-ESC. Serie *Documentos administrativos* / Subserie "Libro de visitas Museo Arqueológico", Caja 21, carpeta 10. Año: 1952. Se trata de un libro con formato de "Actas", que incluye en su rotulación "Tomo II. Noviembre 1.º de 1952".

La cultura que se puede apreciar en los museos: la perspectiva educativa del MNC durante la dirección de Teresa Cuervo Borda

Este apartado está dedicado a una de las administraciones más icónicas del MNC. Si bien durante la dirección de Teresa Cuervo el área educativa aún no existía, hay registro de las apreciaciones sobre las funciones afines y su incidencia en la justificación de mantener el museo como una institución abierta al público. Al reconocer en su figura la encarnación de una voluntad para gestionar la unificación y permanencia del museo, en la primera sección presento un esbozo del perfil de una mujer que asumió como propio el proyecto del MNC en su sede del Panóptico, a tal punto que se funden vida y obra en una sola semblanza que, en cierta medida, suple la ausencia de una voluntad política nacional para el fortalecimiento de los museos. Enseguida realizo un ejercicio de amplificación del ámbito museal colombiano y su posicionamiento en el contexto internacional, con el propósito de insinuar sus repercusiones en la ejecución de lo educativo en el MNC.

La tercera sección trata de la enseñanza de la historia que se pretendió impartir desde la idea de museo desplegada entre 1946 y 1974, signada por el enfoque objetual en cuanto a la museografía y del acontecimiento con respecto a la perspectiva histórica. El peso que se le otorga a la estadística de visitantes refuerza esa mirada pues, como se expone en los apartados discursivos correspondientes, es manifiesta una concepción que vincula la importancia educativa del museo con la cantidad de público que acude a sus instalaciones. La cuarta parte corresponde a las acciones que materializaron la práctica museal. La prioridad para ese entonces fue mostrar el acervo del MNC y activarlo como espacio para la cultura que, a pesar de contemplarse desde un ángulo cerrado a una noción de *lo culto*, permitió el trasegar de diversas manifestaciones de las ciencias, las artes y las humanidades.

Semblanza de Teresa Cuervo y el Museo Nacional

Teresa Cuervo Borda realizó sus primeros estudios en el Colegio de San Façon de las Hermanas de la Caridad de Bogotá y los terminó en Roma en el Sagrado Corazón de Trinidad del Monte. Posteriormente, tomó cursos de Historia del Arte y de Museología en sus diferentes viajes a Europa y a Estados Unidos. Al regresar

a Colombia, se dedicó al servicio de las Bellas Artes[45] y en 1942 fundó el Museo de Arte Colonial, que presidió hasta abril de 1946, para luego asumir la dirección del MNC, por entonces conocido como Museo Histórico.[46]

En ese mismo año, el MEN designó como la sede del museo el Panóptico de Bogotá,[47] edificio que compartiría con el Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca y a partir de mayo de 1948 con el Liceo de Bachillerato, mientras que los presos de la Penitenciaría Central fueron trasladados a las nuevas instalaciones de La Picota. La inauguración del MNC estaba proyectada para el 9 de abril de 1948, fecha en que ocurrió el llamado Bogotazo, a partir de la serie de hechos desatados alrededor del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, así que la oficialización de su apertura se postergó para el 2 de mayo. El día del Bogotazo, previo desalojo de los empleados, Teresa Cuervo se confinó con sus hermanos y su sobrina Elvira en la antigua cárcel para salvaguardar al Museo:

> El destrozo y la zozobra hacían sus galas en Bogotá, y con la publicidad que se había dado con la inauguración del Museo no tardaron los partícipes de la revuelta en reparar en él […]. La multitud se dirigió a las puertas del Museo y con gran violencia exigían entrar. Teresa, con un valor inmenso, salió a enfrentarlos y opuso su vida al saqueo del Museo. La multitud, que en otras partes de la ciudad no se había detenido ante nada, quedó atónita ante la respuesta de esta mujer: "Sólo entran al Museo, si pasan sobre mi cadáver". Poco a poco se fue desgranando el grupo de revoltosos bajo la mirada fría y segura de

45 *Curriculum vitae* de Teresa Cuervo Borda, agosto de 1967 (Archivo histórico MNC). Su padre, el general Carlos Cuervo Márquez (Bogotá, 2 de agosto de 1858-Ciudad de México, 11 de septiembre de 1930), es autor de los *Estudios etnográficos y arqueológicos: prehistoria y viajes*, publicación de 1920 como resultado de su viaje a Tierradentro en 1889. Cuervo M. estudió ciencias naturales en la UNAL, incursionó en la historia, la antropología y la botánica, "adquirió conocimientos suficientes para ser respetado en estos tres campos como en el de su actividad militar y política" (Moreno, 1989, p. 14).

46 En ese momento, el Museo estaba bajo la administración de la UNAL. Otto de Greiff, secretario general de la Universidad, le comunicó a Teresa Cuervo la decisión del Consejo Directivo sobre su nombramiento el 17 de abril de 1946 y ella se posesionó el 30 de ese mes (Segura, 1995a, pp. 321-322).

47 Antes de su actual localización, el museo tuvo diferentes sedes: la Casa Botánica de Bogotá, el edificio de Las Aulas, el Pasaje Rufino Cuervo y el edificio Pedro A. López. En 1944, bajo la dirección de Gerardo Arrubla, "el museo es fragmentado y enviado a colecciones menores de diversos institutos oficiales. Lo que resta de él, denominado Museo Histórico Nacional, se traslada a uno de los edificios del Ministerio de Educación situado en la Plaza de los Mártires" (Segura, 1995b, p. 65). Entre el 24 de septiembre de 1947 y el 26 de enero de 1948, la dirección y parte de sus colecciones se ubicaron en el claustro de San Agustín.

> Teresa. Bien entrada la noche la familia pudo salir con calma para ir a su casa pasando por una ciudad irreconocible, llena de cuerpos muertos. (Moreno, 1989, pp. 72-73)

La señorita Teresa Cuervo, como solían referirse a ella en diferentes documentos y en su prolífica correspondencia, fue una beligerante directora de un proyecto de museo que se encontraba disuelto y que asumió la tarea de consolidar en una institución. Además de "salvarlo de la ruina"[48] con la organización e instalación en su sede actual, la densa trama epistolar que registra el legado de esta dirección del museo da cuenta de su empeño por ampliar las colecciones,[49] así como para disponer los espacios de exhibición y organización de eventos culturales. El archivo de su gestión también describe la pugna que emprendió por la independencia administrativa del MNC y la defensa de la continuidad de su operación a como diera lugar.

Todo esto le llevaría a dedicar casi tres décadas al trabajo en este espacio museal, por lo cual recibió distinciones como la que le otorgó el presidente de la República Carlos Lleras Restrepo "por sus méritos al servicio de la docencia" en 1968[50] y la Medalla de Oro Camilo Torres, por sus veinte años en el MNC. El 23 de septiembre de 1974 presentó su renuncia al presidente Alfonso López en estos términos: "hasta hoy creo haber cumplido la misión que se me encomendó y como colombiana y como mujer me siento orgullosa de haber dejado una obra de gran valor histórico para la Patria y para sus ciudadanos". A finales de ese año, se le confirió el cargo honorario de presidenta del Museo Nacional.

Las instituciones nacionales e internacionales del ámbito museal

El archivo histórico del MNC conserva documentación de referencia sobre lineamientos emanados por instituciones como el ICOM y la Asociación Colombiana de Museos (ACOM). En buena medida, estos se despliegan como efecto de los

48 Como lo declara el 8 de septiembre de 1972 ante Rafael Bonet, jefe de la División Administrativa del Instituto de Cultura. CDA MNC.

49 Por su diversa índole, se distinguían como si fueran tres museos: el Histórico; el Arqueológico (fundado en 1938 por Gregorio Hernández de Alba) y el Etnográfico, fundado en 1946 por Luis Duque Gómez; y la Galería de Arte de la Escuela de Bellas Artes (Segura, 1995a, p. 332).

50 D. 668 oct. 11/68.

seminarios regionales de la Unesco. El primero tuvo lugar en Río de Janeiro (Brasil) en 1958 y se llamó "El papel de los Museos en la Educación".

En 1959, la Unesco comparte el informe preliminar "Medios más eficaces para lograr que los museos sean accesibles a todos", que hace énfasis en la importancia de los museos, su justificación social y su misión educativa. La noción de accesibilidad se presenta en términos de acogida a todo público, horarios y costos, en el marco de la educación permanente enfocada en el uso del tiempo libre y la "recreación espiritual". También se alude a la presentación de los objetos y se brindan indicaciones para la museografía, así como a la educación en museos en consonancia con la enseñanza escolar.

La función social del museo es una inquietud que signa los encuentros sobre la definición de este espacio y sus prácticas desde mediados del siglo XX. Los esfuerzos por otorgarle relevancia en el ámbito económico son una de sus dimensiones, en particular, mediante el reforzamiento de la relación entre los museos y el turismo. En ese sentido, se hace referencia a las guías de turismo, como manuales y personal especializado en este ámbito. La retribución económica derivada de estas actividades se comprende como parte de la justificación social de este tipo de instituciones, que requiere del consorcio con la propaganda y la publicidad en diferentes medios de comunicación (cine, radio, televisión).

Durante ese mismo año en Colombia, el Comité ejecutivo de la Comisión Nacional de la Unesco define su reglamento y plan de trabajo con respecto a los museos, donde se destaca la relevancia del Seminario de Río de Janeiro sobre el papel educativo de los museos y la formación de maestros en este tema[51]. En 1962 se desarrolló el Segundo Seminario Regional en México D. F. (México): "El Museo como Centro Cultural de la Comunidad". En palabras pronunciadas por Eusebio Dávalos:

> El Museo es considerado ya como uno de los más importantes medios de difusión cultural. Su carácter objetivo le da un valor inapreciable como factor de enseñanza aun para los iletrados y puede llegar a convertirse en el arma principal para luchar por el conocimiento de nuestra nacionalidad, mostrando en qué forma han funcionado sus integrantes: biológico, histórico y cultural.

51 CDA Histórico MNC, vol. 38, ff. 5-7.

> Ello nos lleva a instruir —para los países que mediante una bien planeada museografía muestren a sus pueblos lo que son y el papel que han jugado en el drama del mundo— que habrán logrado dar la mejor lección y ella llevará a las otras naciones a procurar convivencia y respeto mutuo.[52]

Con motivo del vigésimo aniversario del ICOM, en el MNC se realizó un acto conmemorativo en 1967 con la apertura de la Exposición de Pintura Internacional. En su discurso, el director del Instituto Caro y Cuervo, José Manuel Rivas Sacconi se refirió a la Campaña Internacional de los Museos, cuya primera versión data de 1956 y la segunda tuvo lugar en la ceremonia en Varsovia, en octubre de 1967, hasta agosto de 1968 con la VIII Conferencia General del ICOM en Colonia, con el lema "la función de los museos en el desarrollo del hombre":

> Sus objetivos primordiales son: demostrar que el museo, en cada país y en cada ciudad, es una de las principales sedes de educación y cultura; llevar a la conciencia del público y de las autoridades una mejor comprensión de las funciones principales de los museos, a saber, la colección y estudio de objetos y documentos, la conservación de ellos y su presentación a todos los sectores de la comunidad; hacer del museo una institución que forme parte de la vida diaria del pueblo; analizar y resolver los problemas que los museos confrontan en cada país, en diálogo con las autoridades y mediante amplia divulgación a través de todos los medios de difusión.[53] (ff. 266-267)

En 1967 se celebró en México la IV Conferencia Regional de Comisiones Nacionales de la Unesco en el hemisferio occidental, donde participó Rivas Sacconi. De esta se desprendió la Resolución de Tlatelolco, que promovía la protección y restauración del patrimonio artístico e histórico, así como el fomento de los museos, mediante la ampliación de los existentes y la creación de nuevos recintos para la salvaguarda de los tesoros culturales de cada país (f. 275).

---

52 "Palabras pronunciadas por el Dr. Eugenio Dávalos, director del Subcomité mexicano de museos, con motivo de la iniciación de los trabajos del Segundo Seminario Regional Latinoamericano de la Unesco". Archivo Histórico MNA, vol. 445, exp. 45, ff. 149-150, 17 de septiembre de 1962. En el acervo documental de este archivo identifiqué propuestas de campañas publicitarias orientadas a acercar el MNA a la comunidad, soportados en estudios diagnósticos sobre la percepción del público que apuntaban a que el museo era visto como una institución ajena a sus intereses.

53 "Arte y desarrollo integral en Colombia". Discurso pronunciado el 17 de octubre de 1967, en el Museo Nacional de Bogotá. CDA Histórico MNC, vol. 47, ff. 265-276.

En 1969 se notifica el nombramiento de la antropóloga Alicia Dussán de Reichel como jefa de la División de Museos y Restauración de la Subdirección de Patrimonio Cultural de Colcultura, quien al año siguiente presenta la ponencia "El Museo y el cambio cultural" en Duitama (Boyacá), durante el Primer Congreso Nacional de Directores de Museos.[54] Entre las funciones del museo resalta la conservación y la transformación cultural, desde el concepto de cultura de las ciencias sociales relacionado con la herencia y su transmisión, por lo que "el museo actual tiene que ser un vehículo de transmisión de cultura" (f. 282), "es deber del museo transmitir fielmente el proceso del desarrollo cultural colombiano" (f. 283) y promover en ello la participación de todos los sectores sociales. En este horizonte, se incentivan políticas culturales de regionalización, como la campaña nacional que inició Horacio Rodríguez Plata, subdirector de Patrimonio Cultural, para organizar la Acción Comunal Cultural, "fomentando la creación de entidades culturales que se denominarán "casas de la cultura'"[55].

El pedagogo boyacense Rafael Bernal Jiménez participó en este evento con la ponencia "El Museo, instrumento de Cultura", en la que hizo observaciones acerca de las funciones de esta institución, siendo una de sus misiones más significativas "recoger el testimonio de la cultura, salvar de la ruina las creaciones de los genios; es decir, suministrar al antropólogo, al científico y al artista, los instrumentos necesarios para reconstruir el ámbito social de las diversas épocas creativas"[56]. La idea de museo es la de aquel "precioso archivo donde los investigadores del 'fenómeno humano', como lo llamaría Teilhard Chardin, han ido a buscar los secretos que permitan acercarse a una interpretación aproximada de la historia"[57].

El II Congreso de ACOM de 1971 se realizó en Bogotá, con la intervención inaugural de Alicia Dussán, quien puso en evidencia expresiones cotidianas del estereotipo de museo como acumulación, "esto parece un museo", y antigüedad, "parece de museo". En su lugar, advierte que esta institución debe estar al servicio de la comunidad y proporcionar una serie de mensajes al visitante, como "fuente

54 Bogotá D. E.: División de Museos y Restauración de Colcultura. CDA Histórico MNC, vol. 52, ff. 282-287.

55 CDA MNC, 3 de octubre de 1969.

56 En *Memorias del I Congreso de Directores de Museos realizado en Duitama*, del 19 al 22 de marzo de 1970, pp. 29-30.

57 "El Museo, instrumento de Cultura", p. 32.

de información como de inspiración"[58]. Al año siguiente, Dussán asistió a la mesa redonda "La importancia de los museos en el mundo contemporáneo", que se realizó en Santiago de Chile en 1972, como presidenta de la Comisión Nacional del ICOM y representante de la zona Andina (Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) en la sesión constitutiva de la ALAM.[59] En el año siguiente, se definieron los estatutos para esta asociación, que busca la cooperación entre los diferentes miembros de los equipos de museos de la región y promulga una noción de museo como organismo vivo, para crear conciencia comunitaria sobre el museo e integrarlo al mundo actual.[60]

En 1972 también se realizó el III Congreso Nacional en Medellín (Antioquia), donde el director del ICOM, Hugues de Varine-Bohan, asistió al acto de inauguración.[61] Entre las conclusiones de las sesiones de trabajo se encuentra la indicación de hacer accesibles los museos "a la gran masa popular", con énfasis en la población rural. También se especifican lineamientos para los museos universitarios, las técnicas de archivo y conservación de la sección antropológica, con recomendaciones de cooperación de la Corporación Nacional de Turismo para presentar los museos, "puesto que son ellos precisamente, el objetivo más eminente y primordial del turismo"; la divulgación en el público infantil, "con el fin de crear desde la infancia un verdadero nacionalismo"; y la idea de museos universitarios como centros de investigación. Con respecto al museo folclórico,[62] se plantea la necesidad de explicar la distinción entre objetos folclóricos, etnográficos y arqueológicos, así como su carácter institucional que ejerce influencia en la educación de un pueblo:

> Ya que se trata de seguir esa evolución histórica, no con los trazos rígidos de los textos escolares de historia patria, sino, apreciando a través de ellos, muchas

58 En *Memorias del II Congreso de* ACOM, 26-28 de agosto de 1971, p. 72.

59 En ese encuentro se comunicó la supresión de los comités nacionales del ICOM, debido a la creación de la Asociación Latino Americana de Museología (ALAM). Tomado del *Boletín informativo n.º 1* de ACOM, agosto de 1972. CDA MNC, vol. 55, ff. 31-35.

60 Archivo Histórico MNA, Dirección 1973-1974, caja 3, exp. 93, abril de 1973.

61 La directora del MNC y presidenta del Comité Nacional del ICOM, Teresa Cuervo Borda, y el director del Museo del Oro del Banco de la República, le extendieron la invitación para visitar el Museo del Oro y la Catedral de Sal en Zipaquirá. CDA MNC, vol. 55, f. 375.

62 Cabe recordar que hacia 1973 abre sus puertas el MATP en Bogotá.

> de las actividades que tuvieron gran influencia en su correr, tales como vías de comunicación, comercio, la industria, la agricultura y la ganadería entre otras, así como la evolución literaria y artística que forman entre otros factores la marcha de una sociedad.[63]

El IV Congreso Nacional y I internacional organizado por ACOM en 1973 tuvo lugar en Pasto (Nariño). Este evento contó con la participación del museógrafo mexicano Mario Vásquez, subdirector del MNA, cuya intervención apuntó a las condiciones regionales para la conservación e investigación de los objetos como función básica del museo, que implica labores de inventario, catalogación y la educación por medio de ellos.[64] En 1978 se llevó a cabo la Reunión de Directores de Museos de América Latina y el Caribe en Villa de Leyva (Boyacá), un encuentro que no tuvo tanta trascendencia como la Mesa Redonda de Santiago de Chile, pero que expuso la situación de los museos de la región como un reflejo de la realidad cultural de estos países, "fragmentada y en permanente búsqueda de referencias y modelos extranjeros" (Puebla y Ramírez, 2020, pp. 11-12); allí surge la propuesta de trabajar por una identidad museológica propia.

Orientaciones, posibilidades y restricciones de la institucionalidad

El año 1946 es un parteaguas para el ámbito museal con el nacimiento del ICOM. Desde sus inicios, el organismo establece una comunicación constante con la dirección del MNC, al igual que lo hace Unesco sobre el asunto particular de las funciones educativas del museo, "como complemento a la enseñanza y prolongación de la educación personal y el desarrollo cultural del individuo".[65] El ICOM envía anuncios al MNC sobre la actualidad de los saberes museales, por ejemplo, acerca de la reanudación del proyecto de publicación periódica, que antes de la guerra se titulaba *Mouseion* y desde 1948 se conocerá como la revista profesional *Museum*. En la presentación del segundo número, la museóloga Grace Louise McCann Morley informa que el enfoque de esa edición estaría en las aplicaciones

63 CDA MNC, vol. 55, f. 32.

64 "Problemática de los Museos en América Latina", en *Memorias IV Congreso Nacional y I Internacional* ACOM, 1 a 7 de octubre de 1973, Pasto, pp. 53-63.

65 "Memorándum de la Unesco sobre asuntos relacionados con el arte y la cultura, que se plantearon en la reunión del 19 de noviembre al 10 de diciembre de 1946 en París". CDA MNC.

de métodos educativos, en todos los niveles, en diferentes países del mundo y en el papel del museo en la educación. Posteriormente, Teresa Cuervo se dirige a Georges-Henri Rivière, director del ICOM, en 1957, para enviarle algunos datos y fotos del Museo Nacional, "con el objeto si es posible, publicarlo en algún número de 'MUSEUM', creo que puede ser de algún interés, pues es muy poco lo que se conoce respecto a los Museos de Colombia".[66]

El envío de informes, requerimientos de información e invitaciones es frecuente. Sin embargo, en pocas ocasiones y con esfuerzos propios, Teresa Cuervo consigue representar al MNC en el ámbito internacional de museos. En el caso de la II Conferencia Bienal del ICOM celebrada en Londres a mediados de 1950, se remite la solicitud de participación al rector de la UNAL. Otto de Greiff, secretario general del *alma máter*, responde que no se cuenta con el presupuesto necesario para ello;[67] Cuervo señala que para esas fechas estaría comisionada para las labores de arreglo del Palacio de San Carlos, impelido a restauración por las huellas que le dejó el Bogotazo.[68] Entre las tareas de la Unesco que el director del ICOM resalta para ese encuentro, se hallan las de conservación y protección del patrimonio universal, así como "imprimir un impulso vigoroso a la educación popular y a la difusión de la cultura". Una situación similar se presenta ante la convocatoria al curso de la Unesco sobre la función de los museos en la educación, en el Museo de Brooklyn en 1952. Si bien la directora del MNC acepta ante el oficio del MEN, luego notifica su desistimiento.

Para 1951 se conformó un comité nacional ICOM, integrado por Teresa Cuervo del MNC, Luis Duque Gómez del Museo Arqueológico y Sophy Pizano de Ortiz del Museo de Arte Colonial. Desde la organización internacional también se demuestra interés por vincular al Museo de Zea en Medellín (hoy, Museo de Antioquia), el Museo Precolombino en Cali y el Museo de Cartagena.[69]

66 CDA MNC, 6 de diciembre de 1957.

67 CDA MNC, 8 de marzo de 1950.

68 Por esa época, Teresa Cuervo asiste como invitada al V Congreso Femenino Hispanoamericano en Madrid. CDA MNC, 24 de abril de 1951.

69 En una pieza de correspondencia de ese mismo año dirigida a M. Benoist D'Azy, secretario ejecutivo de ICOM, Teresa Cuervo advierte que "no existe ese comité" y envía los nombres de los directores de los museos de Bogotá de Arte Colonial, del Oro, Arqueológico y Nacional. CDA MNC.

En 1953, el fundador y primer presidente de ICOM, Chauncey Jerome Hamlin, visitó Bogotá para exponer los planes de ese organismo, así como presidir una reunión sobre lo que se trataría en la Conferencia General de Directores de Museos en Génova y Milán ese mismo año.[70] Este vínculo institucional entre el MNC y el ICOM también es registrado en los mensajes que Teresa Cuervo dirigía periódicamente al MEN, para recordar el pago de la cuota anual de afiliación, compromiso que solía dejarse acumular por varias vigencias.[71]

Para la IV Conferencia General del ICOM (Suiza, 1956) Teresa Cuervo delega a Luis Ángel Arango, gerente del Banco de la República y director del Museo del Oro, y a José Manuel Rivas Sacconi, director del Instituto Caro y Cuervo, a lo que el MEN responde que hay "estrechez presupuestal". En el informe de esa reunión se resalta la importancia de la misión que los museos de arqueología e historia deben cumplir por la educación de las grandes masas de la población, y por la ilustración de la interdependencia de las civilizaciones; además, se brindan indicaciones sobre las exposiciones didácticas, "de acuerdo con el compromiso de ICOM por la educación". En cuanto a la representación en la XIII Sesión del Comité Consultivo del ICOM, la directora del MNC solicita la asistencia de Álvaro Holguín y Caro, agregado cultural de la Embajada de Francia, frente a lo cual expresa: "Como usted comprende la presencia de Colombia en estas ocasiones es importante para que no quede al márgen [*sic*] de las actividades culturales internacionales".[72] Enhorabuena, Holguín acepta.[73]

En la carta del 25 de febrero de 1957, que J. K. van der Haagen suscribe como jefe de la División de Museos y Monumentos de la Unesco, además de transmitir su expectativa sobre el cursillo de estudio programado para 1958 en Río de

70 Teresa Cuervo fue anfitriona en su casa de este tipo de eventos, como la conferencia de la División de Museos y Monumentos de la Unesco. CDA MNC, 18 de enero de 1957.

71 Evidencia de ello es la expedición de la resolución que en 1953 ordena el pago de las cuotas adeudadas al ICOM para los años 1948 a 1953 por la suma total de 30 000 francos. Y la misiva del primero de marzo de 1960, donde se advierte la deuda con esta cuota desde el año 1955. CDA MNC.

72 CDA MNC, 29 de enero de 1957.

73 Otra de las invitaciones que Teresa Cuervo declina es al *Third Annual Meeting of the Southeastern Museums Conference*, realizada en Miami en 1954. En su programación se encontraban las intervenciones de Jean Johnson "Education for Children in a Museum" y de Ann Atkinson "Volunteer Service in a Museum".

Janeiro y referenciar la publicación "Las técnicas de los museos en la educación fundamental" de Hiroshi Daifuku (1956), da sus impresiones sobre su visita a centro y Suramérica:

> Tal vez la situación de los museos no siempre sea la que deseamos pero, tanto las autoridades gubernamentales como los expertos alientan el convencimiento de que ha llegado el momento de introducir métodos más modernos con el fin de que tan maravillosas instituciones pueden desempeñar, en el desarrollo social de las comunidades, el papel que les ha asignado la naturaleza.

En 1958 se desarrolló el Seminario Regional la Función Educativa de los Museos, en Río de Janeiro. Para la planeación del evento se definieron tres partes: 1) problemas teóricos; 2) sesiones prácticas con la preparación de exposiciones provisionales; 3) estudio de programas para América Latina, teniendo en cuenta los recursos disponibles, para incrementar las actividades que vienen siendo consideradas desde seminarios anteriores (Brooklyn, 1952, y Atenas, 1954). En la convocatoria estaba incluida la participación de especialistas en museología y pedagogía, en programas de exposición y educación, y encargados de la preparación o dirección de los planes de estudio escolares.[74] Con énfasis en Centroamérica y Suramérica, se declara que "habrá de tener particularmente en cuenta los museos de arqueología y etnografía regionales", y en los científicos, técnicos y de ciencias naturales, "tratándose de países que están aún en vías de desarrollo industrial"; así como la "atención especial al problema de la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y de Occidente, sobre todo en el campo de las artes".[75]

El Seminario Regional de Río de Janeiro tuvo notorias repercusiones en el Comité de Museos de la Comisión Nacional de la Unesco. En su reglamento de 1959, se estableció su constitución "por funcionarios del Ministerio de Educación encargados de los Museos, por los Directores de Museos y Escuelas de Museografía, por representantes de las Asociaciones o Patronatos de Museos, asociaciones de maestros, y por museógrafos destacados" (art. 3). Entre sus objetivos se detalla:

---

74 "Comunicado de noviembre 29 de 1957, suscrito por el director general de la Unesco Luther Harris Evans". CDA MNC.

75 CDA MNC, 16 de junio de 1958.

> f) facilitar informaciones al Comité de Información de la Comisión Nacional de la Unesco para difundir en la prensa local aspectos determinados de los museos y de su labor educativa; g) cooperar con las autoridades educativas o con la universidad en la organización de cursos y conferencias sobre la labor educativa de los museos. (art. 7)[76]

En el plan de trabajo para 1959-1960, se hizo explícito el propósito de colaborar para que se apliquen las recomendaciones del Seminario, que se puntualiza en tareas como"gestionar que se dicten cursos sobre los museos y la educación, especialmente a los alumnos del último año de estudios en la escuela de formación de maestros".[77]

En la década de los sesenta, esta preocupación por los museos era uno de los temas por tratar en la Conferencia de ministros que se reuniría en Bogotá. Para el informe que la Oficina de Planeación, Coordinación y Evaluación del MEN estaba preparando con ese fin,[78] se solicitaron datos sobre los museos y su desarrollo,"como uno de los medios más eficaces de complementar y fortalecer la labor educativa": 1) planeamiento nacional del servicio de museos; 2) su organización; 3) clases y número de museos en el país; 4) recursos, y 5) problemas y recomendaciones. A continuación, se encuentra un texto sobre la importancia de los museos, en el que se desataca su papel y se ponen de presente las dificultades ante la carencia de los recursos necesarios, con la confianza de que se lograrán sobrellevar:

> Los Museos, que hasta el año cuarenta no existían en Bogotá, tienen hoy una importancia innegable.
>
> La cultura de un país, de una ciudad, se puede apreciar por sus museos. Los Museos de Bogotá fundados e instalados técnicamente con criterio intelectualmente patriótico en el campo histórico y artístico, prestan un gran servicio educativo e ilustrativo. Hay que observar el sinnúmero de gentes de todo orden social, desde el público culto hasta nuestros campesinos que de todas las poblaciones acuden a visitarlos, el interés que demuestran y las observaciones que hacen al respecto.

76 CDA MNC, vol. 38, ff. 5-6.

77 CDA MNC, vol. 38, f. 7.

78 Memorando sin fecha, pero que se ubica en el orden documental de los años sesenta del Archivo Histórico MNC.

> Debido a las frecuentes visitas que hace nuestro pueblo a los museos, se va formando un criterio de Patria, adquiriendo un concepto de orden, de buen gusto, de arte, que los hace pensar que hay algo más que la vida material y superficial en que se mueven; lograr ésto, es suficiente para justificar la misión de los Museos; misión muy noble como todo lo que se realiza calladamente, sin propaganda ni interés personal.
> Nuestro pueblo recibe un gran beneficio de la existencia de los Museos, pues el solo hecho de poder visitarlos sin gastos de ninguna clase, de pasar ratos y días enteros en una gran tranquilidad y paz sin que nadie los incomode, conociendo y empapándose en cosas nuevas para ellos, que los hace más dignos de ser ciudadanos colombianos, demuestra claramente el objetivo de ellos.
> Es conmovedor ver grupos de campesinos, colegios de niños, y hasta inválidos que con dificultad suben las escaleras, estudiándo y observando entusiasmados cada uno de los objetos que se exhiben y gozar de los jardines, de las florez [*sic*], de las fuentes y de cuanto los rodea.
> Los Museos marchan con la colaboración de un personal entrenado, responsable y de buena voluntad con una dirección y organización perfecta. Por falta de presupuesto adecuado, carecen de biblioteca, de laboratorios, de depósitos, etc., pero esas pequeñas fallas se corregirán en el futuro.
> Falta entre nosotros espiritus altruistas, como existen en otros paises, que destinan parte de sus bienes y fortunas, al enriquecimiento y sostenimientos de los Museos: estoy segura que con el tiempo se logrará formar un concepto claro y seguro de la importancia de los museos como factor esencial en la educación y desarrollo cultural de una Nación.[79]

La Unesco emprende la campaña internacional a favor de los museos en el marco de su décimo aniversario, y al MNC llega el anuncio de la distribución de carteles y folletos para dicho fin. En el informe preliminar *Medios más eficaces para lograr que los museos sean accesibles a todos*, que la Organización comparte en 1959,[80] se liga esta campaña con los servicios de turismo y de relaciones

79 Documento sin fecha ni título, atribuido a Teresa Cuervo Borda por las siglas suscritas T. C. B. CDA MNC.

80 Anteproyecto que se presenta como "El estudio de las medidas más eficaces que pudieran adoptarse para poner ampliamente a la disposición de todas las clases sociales, y en especial de los trabajadores, los tesoros

culturales"que, en la esfera de la educación nacional y en el plano de las relaciones internacionales, podrían y deberían, de un modo regular y normal, contribuir con una gran eficacia a fomentar la concurrencia a los museos",[81] y se llega incluso a hablar de una industria que ayudaría a sufragar en parte los gastos del equipo de los museos.

Para representar a Colombia en el VI Congreso de Directores de Museos en La Haya, a celebrarse en 1962, Teresa Cuervo solicita una comisión ante el MEN y advierte que en congresos anteriores que se realizaron en España y Estados Unidos pudo asistir porque un hermano le facilitó los medios.[82] Todo indica que por uno u otro motivo, una vez más la directora del MNC no pudo hacer presencia en este tipo de eventos, pues le solicita al embajador en Holanda asistir en su lugar.[83]

En 1965 recibe el aval del MEN para la comisión de la VII Conferencia ICOM en Estados Unidos.[84] Con ocasión de ese evento, el Banco de la República accede y agradece ante la propuesta de llevar una película sobre el Museo del Oro.[85] Teresa Cuervo anuncia al ICOM su proyección, junto a "otro film de la ciudad de Cartagena, que es un solo museo, edificada en 1600, y conservada admirablemente con sus murallas, es la mas interesante del Continente Americano", material audiovisual que facilitó Delio Ramírez del MEN. Las películas se exhibieron en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, la del Museo del Oro, además, se

del pasado, testimonios del esfuerzo humano por alcanzar la belleza y la cultura". Entre los antecedentes se incluye la obra de Euripide Foundoukidis, director de la Oficina Internacional de Museos, titulada "Nécessité d'une adaptation des Musées aux conditions sociales et économiques d'après guerre"; la intención de un estudio similar desde la revista *Mousseion* en su época anterior a 1940, enfocado en problemas como "las relaciones de los museos con la educación de los niños y con la vida contemporánea, así como la publicidad en pro de los museos, la cuestión de los derechos de entrada, etc…"; y el trabajo de la Unesco con especialistas de museos, en las técnicas de información y enseñanza visual, en especial con respecto a la educación fundamental en las artes y las ciencias.

81 CDA MNC, vol. 38, f. 12.

82 CDA MNC, 10 de abril de 1962.

83 CDA MNC, 14 de mayo de 1962.

84 "Solicitud de Teresa Cuervo de junio 10 de 1965 y autorización del MEN en junio 18 de 1965". CDA MNC.

85 CDA MNC, 26 de julio de 1965.

presentó en el Museo Metropolitano, "con asistencia de mucho público, que la admiró y reconoció la importancia de ella", como le comenta a Antonio José Gutiérrez, subgerente del Banco de la República.[86]

Con motivo del vigésimo aniversario del ICOM, en 1967 se realizó de nuevo la Campaña Internacional Pro-Museos. En esa oportunidad, los eventos se descentralizaron y en Colombia se coordinó con la delegación nacional para realizarlo en octubre. Teresa Cuervo envió el programa a Hugues de Varine-Bohan[87] y le solicitó cincuenta afiches de la campaña, para el MNC y otros museos en Bogotá.[88] José Manuel Rivas Sacconi pronunció el discurso conmemorativo en las instalaciones del MNC:

> Los museos son un elemento esencial para educar, elevar y guiar a los pueblos en la marcha hacia la superación, el bienestar y el goce espiritual, porque ellos guardan y muestran los testimonios de la historia cultural de las naciones y los dechados de la sublimación creadora de la humanidad.[89]

El ministro de Educación Nacional Gabriel Betancur Mejía dirige las palabras de inauguración de la Exposición de Pintura Internacional, resaltando a los museos como capítulos vivos de la historia nacional y, al MNC en particular, "que constituyen en sí mismo una lección tan directa como eficaz de nuestra propia historia".[90] En ese mismo año, se realizó la XXIV Sesión del Comité Consultivo y del Comité Ejecutivo del ICOM, para la que Teresa Cuervo solicitó que la representara la cónsul en París, Esther Bónitto de Holguín. Y, al año siguiente, la directora solicitó al MEN designar a otro delegado para la VII Conferencia del ICOM en Alemania, pues afirma no poder asistir porque por esas fechas se llevaría a cabo el Congreso Eucarístico.

86 CDA MNC, noviembre de 1965.

87 CDA MNC, septiembre de 1967.

88 Para esta conmemoración, la directora le solicitó al embajador "dos películas para niños sobre Museos Ingleses".

89 CDA MNC, vol. 47, f. 274, 17 de octubre de 1967.

90 "Los museos, capítulos vivos de la historia natural", en *Noticias Culturales 83*, diciembre de 1967, pp. 1-2. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. CDA MNC, vol. 51, f. 355, 17 de octubre de 1967. Al año siguiente, Teresa Cuervo envió la solicitud a *El Tiempo* de publicar el artículo "Museos, sí, pero más vivos", en la sección *Cosas del Día.* CDA MNC, 23 de julio de 1968.

En la carta de 1970 al comité soviético del ICOM, Teresa Cuervo anuncia su inasistencia a la Conferencia Internacional "debido al cambio de gobierno de mi país". Ella firma en calidad de presidente del Comité Nacional de Museos de Colombia y propone como representante al embajador en Moscú, Gonzalo Canal Ramírez.[91] En 1971, Alicia Dussán de Reichel, como jefa de la División de Museos y Restauración, emprendió la Campaña de Divulgación de los Museos, por lo que solicitó al MNC los grabados "Batalla de Boyacá" y "Ejército del Norte" para la impresión de afiches.[92]

En términos de la institucionalización del museo en la gestión de lo cultural a nivel nacional, en 1951 el MNC se convierte en una dependencia del MEN,[93] como consta en el informe de la directora para ese año. En 1952, mediante el Decreto 2916 "Por el cual se crea el Departamento de Cultura Popular y Extensión Artística del Ministerio de Educación Nacional", los museos Nacional y de Arte Colonial quedan suscritos a esa dependencia. Al año siguiente, Teresa Cuervo solicita que se estudie la posibilidad de independizar los museos de dicho departamento, "medida inconsulta que complica más la marcha administrativa de los Museos, los cuales deben tener mayor autonomía", pues "son Instituciones de carácter completamente distinto a las demás entidades oficiales".[94] Hacia 1957, cambia su nombre a División de Extensión Cultural, ante lo cual la administradora del MNC, Cecilia Hernández, notifica ciento treinta mil visitantes en 1961, "teniendo en cuenta que permaneció cerrado cerca de dos meses por falta de elementos de aseo y al principio del año por las tardes se cerraba para el público por falta de energía eléctrica".[95]

De acuerdo con la Ley 49 de 1958, "por la cual se incrementan las labores científicas y culturales de la Academia Colombiana de Historia, del Museo Nacional y del Instituto Colombiano de Antropología" (Segura, 1995a, pp. 381-384), "la Academia continuará encargada de organizar en la capital de la República los festejos patrios". Por otro lado, se plantea un incremento del presupuesto del MEN

91 CDA MNC, 12 de agosto de 1970.

92 CDA MNC, vol. 54, f. 229, 17 de noviembre de 1971.

93 D. E. 308/51.

94 CDA MNC, 24 de junio 1953.

95 CDA MNC, 3 de noviembre de 1961.

para 1959, "con el fin de atender a los gastos que demanda la ampliación de los locales, de las dependencias administrativas, de las salas de exhibición del Museo Nacional y para incrementar las labores de investigación del Instituto Colombiano de Antropología en diversos sectores del país" (art. 13). En consonancia con el proyecto de Decreto de 1958, "por el cual se reorganiza y se le da autonomía al Museo Nacional", la ley concede al MNC y al ICAN, "la autonomía indispensable para asegurar el cabal desenvolvimiento de sus funciones específicas, de tal manera que sus directores puedan desarrollar sus proyectos con la mayor eficacia, en cumplimiento de sus planes técnicos y culturales" (art. 14).

En 1966, el museo pasa a la recién creada Oficina de Divulgación Cultural del MEN, dirigida por Manuel Zapata Olivella. La querella continúa e incluso compromete la impresión del catálogo actualizado del MNC, que finalmente se publicó en 1961.[96] En 1968, según decreto 3154, surge el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura); en la posterior reglamentación de sus funciones, se define que

> a este establecimiento público, con autonomía administrativa y patrimonio independiente, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, corresponde el fomento de las artes y las letras, en virtud de lo cual el gobierno decide adscribir el Museo Nacional a este instituto. (Segura, 1995a, p. 394).[97]

En 1969, Colcultura emitió la solicitud para elaborar un Manual de objetivos y funciones.[98] Cecilia Caro enunció sus labores en el cargo de supervisor administrativo, en respuesta a la Circular de la División Administrativa de Colcultura. Además de las habituales, asegura que "se presentan todos los días cosas imprevistas que son difíciles de clasificar en algún oficio definido", entre ellas: "recibir

96 Hacia 1881 se publicó la *Breve guía del Museo Nacional* escrita por Fidel Pombo: "Esta obra constituye el primer catálogo razonado del Museo; es una muestra admirable que hace acopio de las incipientes bases museológicas de la época. Con ella se puso fin a la dispersión documental y de catalogación que signaba al Museo hasta la fecha" (Segura, 1995a, p. 139). En 1917 se registra la nueva edición del *Catálogo general del Museo de Bogotá. Objetos históricos, retratos de próceres y gobernantes, punturas, etc.*, una versión corregida y aumentada del catálogo de 1912 realizado por Restrepo Tirado (p. 251).

97 En carta del 4 de agosto de 1970 a Hugues de Varine Bohan, Teresa Cuervo comenta que "ahora los museos han quedado dependientes del 'Instituto Colombiano de Cultura' por lo consiguiente esto nos ha ocasionado algunos trastornos en la buena marcha de nuestras labores. Espero que muy pronto pueda comunicar a usted en relación a nuestro Comité Nacional". CDA MNC.

98 CDA MNC, 11 de abril de 1969.

y atender visitantes especiales del Museo y personas que desean hablar con la Directora o que solicitan alguna información o explicación especial o para estudiar proyectos de exposiciones o actos en el Teatro".[99]

Estas controversias administrativas constituyen el frente de trabajo de Teresa Cuervo en su cargo como directora del MNC, que hacen de ella una avezada gestora del espacio museal más representativo del país. No obstante, por restricciones presupuestales o la prelación de otros asuntos, fue escasa la participación de Colombia en la dinámica internacional, que por aquel entonces tuvo especial énfasis en la educación. Esto significó postergar acciones que condujeran a la definición de una postura educativa para el MNC.

Efemérides, historia patria y estadísticas de visitantes: los objetos museales en la enseñanza pública de la historia

Georges-Henri Rivière propuso una definición de *museo* en la Primera Conferencia General del ICOM: "Un museo es un establecimiento permanente administrado para satisfacer el interés general con vistas a conservar, estudiar, destacar, por medios diversos y esencialmente, exponer —para el deleite y la educación del público— un conjunto de elementos de valor cultural".[100] Por su parte, Teresa Cuervo manifiesta su concepción de museo en diferentes comunicaciones que conforman su archivo; una de ellas, una misiva que dirige a Carlos H. Escobar, director de educación de Santa Marta:[101]

> Tengo el gusto de remitir hoy por avión copia del reglamento del Museo Nacional, según sus deseos manifestados en su telegrama de ayer. Debo felicitar a Ud. por tan noble y patriótica iniciativa de formar el Museo de San Pedro Alejandrino que será de gran trascendencia para nuestra Patria y una escuela objetiva de gran importancia no solamente para nuestro pueblo sino para los turistas que nos visitan. (Segura, 1995a, p. 349).

Hacia finales de los años sesenta, en una reseña del MNC se afirma que "el Museo tiene un carácter pedagógico pues asisten a él todos los colegios del país,

99 CDA MNC, vol. 55, f. 596, 22 de agosto de 1972.

100 Enunciación incluida en el formulario de 1962 para la conformación de un directorio latinoamericano de museos. CDA MNC.

101 29 de septiembre de 1948.

corporaciones de todo orden y público en general, que les sirve de una enseñanza permanente". En la década de 1970 se declara que"el Museo Nacional desarrolla una labor cultural muy importante, pues el solo hecho de ser visitado diariamente por centenares de personas, que con gran interés observan y estudian cada objeto, hace que el pueblo conozca nuestra historia y adquiera amor a la Patria".[102]Y que, "en relación a la labor didáctica, se ha especializado el Museo en hacerla permanentemente al público en general y especialmente al pueblo y a los colegios".[103] En un memorando de 1973, la reseña resalta que

> el MUSEO se inició con los trabajos de la Expedición Botánica y los recuerdos del triunfo de la Independencia, las Banderas tomadas a los Españoles por los patriotas en el campo de batalla y todo lo relacionado con las reliquias históricas de la época de la Conquista, de la Colonia y de la formación de la República.[104]

Jorge Moreno, por su parte, comenta en uno de sus artículos:

> La experiencia de doña Teresa en este campo ha hecho del Museo Nacional un sitio donde el público grueso —porque los domingos y los sábados se colman los salones y pasillos de todas las clases sociales— a la vez que se divierte, se instruye. (Segura, 1995a, p. 395)

El flujo de visitantes se dinamizó mediante exposiciones conmemorativas, una de las cuales se organizó en homenaje a Alexander von Humboldt por su primer centenario de muerte,[105] y una década después se anunció como la Exposición Experimental Pedagógica la ruta de Humboldt.[106] En las palabras de presentación que Guillermo Hernández de Alba le dedicó a la primera de ellas, hizo énfasis en la relación de los objetos con la historia de la cultura nacional, que se convierten en"vestigios de cosas pasadas que se guardan con veneración".[107]

---

102 CDA MNC, 9 de marzo de 1970.

103 CDA MNC, vol. 54, f. 484, 22 de septiembre de 1970.

104 CDA MNC, vol. 56, f. 509, 30 de julio de 1973.

105 CDA MNC, 23 de abril de 1959.

106 CDA MNC, 7 de octubre de 1969.

107 CDA MNC, vol. 37, f. 263.

De manera similar, ante la iniciativa de crear un museo y centro antropológico en la isla de —San Andrés, la directora del MNC manifestó su respaldo, como comentó el director del ICAN, Luis Duque Gómez:

> Ante todo, quiero expresarle mi felicitación [a la promotora del proyecto, Hazel Robinson] por este acertado paso inicial en favor de la empresa cultural que se ha propuesto y que esta Dirección acoge y secunda fervorosamente, máxime en tratándose de una valiosa contribución del generoso pueblo isleño al patrimonio espiritual de nuestra patria.[108]

En los informes que allega al MEN, Teresa Cuervo plasma su perspectiva acerca de las acciones educativas del MNC y de los museos en general. En el informe de 1951 señala:

> La estadística que se ha llevado en la portería del Museo ha registrado la entrada de ciento veinte mil personas hasta la fecha; en los días jueves, viernes es más la afluencia del público, siendo notoria y más abundante los días domingos, en que la gente del pueblo se aglomera para poder entrar, y es de admirar el fervor y entusiasmo de esa gente por todo lo que ve, esto constituye la mejor enseñanza para ésta gente que no ha tenido la oportunidad de aprender nada y muchos de los cuales no saben ni siquiera quien éra el Libertador.

Allí también se afirma que el presupuesto es exiguo para"adquirir objetos históricos de valor incalculable para la historia de la nacionalidad y enriquecimiento de sus colecciones", al igual que para el proyecto de modificación y ampliación de las instalaciones. Con respecto a la causa de incrementar los escasos recursos asignados al MNC, Teresa Cuervo fue una acérrima defensora; así lo reflejan sus pliegos al MEN, donde expresa que la labor docente del MNC es una justificación de peso

> El Museo está en una situación muy delicada, pues no puede atender a las necesidades más urgentes. […] Como S. S. bien sabe, este Museo más que ningún otro, tiene una finalidad docente muy importante para el pueblo y el conocimiento de la Historia Patria, que es quizás hoy nula en nuestro medio ambiente.

108 Nota de prensa, medio sin identificar. CDA MNC, vol. 37, f. 405, 8 de mayo de 1959.

> Por lo consiguiente, espero de su esclarecida inteligencia, el apoyo moral y material para esta Institución, que tiene tanta resonancia no solamente en el país, sino fuera de él.[109]

Para 1957, la directora en su informe establece la relación entre la estadística de visitantes y la importancia del museo como medio educativo:

> El Museo Nacional por su índole educativa y cultural, organiza permanentemente exposiciones de carácter histórico y artístico, conciertos, conferencias, etc.
>
> Respecto al público que visita el Museo durante el año y según la estadística que se lleva rigurosamente se elevó en el presente año a doscientos cincuenta mil personas (250.000) teniendo en cuenta que los domingos entran hasta tres mil personas (3000) esto revela la importancia de esta Entidad como medio educativo para el pueblo, que en un solo día aprovechan mas y aprenden lo que no aprenderían en un año de estudio en un colegio.

En 1959, el artículo de la revista *Semana* en conmemoración del cumpleaños 70 de Teresa Cuervo señala que

> mediante un aparato regalado al Museo por la IBM, ha conseguido una estadística de las gentes que entran al Museo, con el resultado de que 2.000 a 3.000 personas lo visitan por domingo y que por mes desfilan alrededor de 70.000 personas por sus distintas salas. (Segura, 1995a, p. 387)

Para ese mismo año, en la carta de agradecimiento por haber sido nombrada como parte del comité especializado en museos en la sede de La Habana de la Unesco, la directora reitera: "en mi concepto un museo es la enseñanza más viva y eficaz que puede presentar al pueblo cualquier país civilizado". Sin embargo, bajo las condiciones en que asumió la dirección del MNC, se reseña en su semblanza cómo "se resigna con una sonrisa a que estando siempre las necesidades del pueblo bogotano en el último renglón de los presupuestos, sean siempre aquellos los que sufren las consecuencias de la 'austeridad'"[110]

109 CDA MNC, 2 de mayo de 1957.

110 Artículo en la revista *Semana*, en conmemoración del cumpleaños 70 de Teresa Cuervo, marzo de 1959.

(Segura, 1995a, p. 387). Con respecto a las frecuentes reclamaciones por falta de recursos, llega al punto de anunciar el cierre del museo por insuficiencia para su sostenimiento.[111]

En el informe de actividades de 1964, Teresa Cuervo reitera la necesidad de poner en vigencia la ley de autonomía del museo propuesta en 1958. Además, entre los proyectos que enlista, se encuentra la disposición de una biblioteca, un laboratorio, depósitos y talleres e "instalar más adecuadamente el Museo Antropológico".[112] En el informe de 1968, la directora considera que "el objetivo del Museo Nacional es la enseñanza gráfica de la Historia de su país a las clases menos cultivadas" y registra que "el porcentaje de entradas diariamente oscila en 800 personas".[113]

Las estadísticas de visitantes se convierten en una información prioritaria. La Unesco incentiva su recopilación mediante la encuesta internacional de 1950, que se consolidó en la publicación *Hechos y cifras* (1952) y en el estudio sobre la dinámica de los museos en veinte países (1958). Asimismo, dicho organismo proyecta la constante actualización de este tipo de datos, con fines de verificación y comparación.[114] En respuesta a un cuestionario de 1962, el MNC reporta un promedio anual de 1 500 000 visitantes,[115] cifra que se desfasa de acuerdo con la tendencia numérica de la tabla 1. En 1969 Cecilia Caro, secretaria del museo, notifica 143 768 visitantes y afirma que siempre se lleva esta estadística.[116] En el informe del 13 de octubre de 1970, el reporte con corte a esa fecha es que 89 181 personas habían visitado el museo.[117]

111 CDA MNC, 23 de junio de 1966.

112 CDA MNC, 25 de junio de 1964.

113 CDA MNC, 24 de junio de 1968.

114 "Medios más eficaces para lograr que los museos sean accesibles a todos". Unesco, 1959 (ff. 10-10a).

115 CDA MNC, solicitud de la Unesco el 22 de septiembre de 1962.

116 CDA MNC, junio 13 de 1970.

117 CDA MNC, vol. 54, f. 490.

Tabla 1. Compendio de las estadísticas mensuales de visitantes entre 1969 y 1973

Mes	1969	1970	1971	1972	1973
Enero		11943	8897	9349	8060
Febrero		8672	9127	7667	6742
Marzo		6271	9756	9187	8813
Abril		6499	9813		7155*
Mayo		7989	9555		7158
Junio		9242	11986		10503
Julio		13378	13359		16217**
Agosto	12178	12589	10688		14333
Septiembre	8377	10996	10229		9132
Octubre	10008	10477	10310		6459
Noviembre	8886	8125	12353	5803	
Diciembre	9353	8312	7459		

*Sábado 7: visita guiada a 300 alumnos de Comfenalco del Curso Cultural para Ejecutivos de Empresas.

**150 años del MNC.

Fuente: Datos tomados de "Informe del número de visitantes al Museo Nacional", 15 de junio de 1971 (vol. 54, f. 494); "Entrada de público al Museo Nacional", octubre de 1971 (vol. 54, f. 495); "Visitantes al Museo Nacional en el segundo semestre de 1971" (vol. 55, f. 578); "Visitantes al Museo Nacional en los meses de enero, febrero y marzo de 1972" (vol. 55, f. 579); "Informe de las actividades culturales en el Museo Nacional. Noviembre de 1972" (vol. 55, f. 590) y del registro para 1973. CDA MNC.

En la mayoría de las cifras, los visitantes a los que se refieren las estadísticas aún no estaban desagregados en tipos de público, por ejemplo, según categorías de edad. De manera que es necesario identificar el lugar de la población infantil y escolar en las acciones dirigidas por el MNC, que hoy en día representa un amplio porcentaje de la audiencia del museo. Durante la administración de Teresa Cuervo, entre los registros más antiguos se encuentra una carta de 1949 sobre conductas "inapropiadas", donde la directora se dirige al establecimiento educativo vecino para que los niños no dañen los jardines del museo.[118]

Por otro lado, la programación del MNC incluyó actividades especialmente dirigidas a los menores. En 1950, Teresa Cuervo solicitó la colaboración de la Redacción de los periódicos *El Tiempo*, *El Siglo* y *El Espectador* para entregar premios

118 CDA MNC, julio 13 de 1949.

en la exposición infantil, en la que se convocó a niños colombianos de hasta diez años con motivo de las fiestas patrias, siendo uno de los eventos que promovió la Junta de Festejos Patrios dentro de la Academia de Historia. No obstante, en 1969 la Corporación Nacional de Turismo solicita "estudiar la posibilidad de permitir la entrada a todos los niños o al menos a aquellos que pasen de 4 años de edad", poniendo como referencia que "en los principales museos de Estados Unidos y de Europa facilitan la entrada de niños menores de 7 años con el doble propósito de que vayan familiarizándose con las obras de arte o historia y de que al mismo tiempo sus padres puedan visitar dichos museos", mientras que esto "no ocurre así en la mayoría de nuestros museos, lo cual consideramos inconveniente".[119]

En el informe de 1972 se anuncia el "servicio de guías" en la sala de exposición, con una franja horaria dirigida a los niños. Asimismo, que "al cumplirse un año del 'Plan Visitando Museos' de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el número de niños que visitó el Museo Nacional fue de 25.690".[120] La coordinadora del proyecto en la SED, Beatriz Cifuentes, confirma esta cifra y comenta que los beneficiarios de "las visitas a los museos y sitios de interés Históricos"[121] fueron niños que provenían de las diferentes concentraciones escolares.

Además de procurar que el MNC fuera una institución de puertas abiertas a la ciudadanía, otra línea de acercamiento a la población, especialmente la escolarizada, fue la de recibir, autorizar y acompañar las solicitudes de reproducción de las piezas que conforman su acervo. Para ello, la fotografía fue una técnica preferida y con mayor frecuencia se requirieron objetos relacionados con próceres y presidentes. Con respecto a los propósitos de la recopilación de este material se aducen fines didácticos, para la enseñanza en colegios y en universidades.[122] La edición de libros de texto de Ciencias Sociales es uno de los medios de difusión de esas imágenes.[123] Entre los registros más tempranos se encuentra el requerimiento

119 "Nicolás del Castillo M., gerente general". CDA MNC, vol. 54, f. 712, 3 de noviembre de 1969.

120 CDA MNC, vol. 55, f. 590.

121 *Ibid*., f. 50, 12 de diciembre de 1972.

122 Por ejemplo, la solicitud de la compañía comercial Curaçao de Colombia S. A. para tomar fotografías de cuadros de presidentes de Colombia y reproducirlos en diapositivas. CDA MNC. 4 de marzo de 1963.

123 En el CDA MNC se encuentra la autorización a la Editorial Norma para la toma de fotografías, con la solicitud de indicar los créditos correspondientes (11 de noviembre de 1963). Dicha empresa manifiesta su interés por "las pinturas originales de los personajes importantes de nuestra historia". De igual forma, la Librería Voluntad solicita la toma de fotografías para un libro de enseñanza (10 de abril de 1973).

de Jaime Umaña de Brigard, director de Extensión Cultural del gobierno de la capital,[124] quien solicita fotografías de museos y edificios para una publicación sobre historia patria dirigida a los niños de las escuelas. Otro de los formatos son las enciclopedias, como la *Universal Grolier*[125] y la *Universitas* de Salvat Editores con la solicitud de la fotografía del grabado de la Batalla de Boyacá "para ilustrar un artículo sobre Bolívar".[126]

Esto reitera la relación del museo con los medios de comunicación masiva (radio, cine, televisión, prensa). En este sentido, como una estrategia de difusión cultural, en 1968 el Instituto Nacional de Radio y Televisión compartió la invitación para un microprograma, con una duración de uno a tres minutos, "destinado a anunciar aquellos actos y espectáculos de la cultura correspondientes a la fecha".[127] En 1972, el director de Colcultura insta a comunicar las actividades y programas a la periodista de la Oficina de Prensa, con el fin de mantener informada a la opinión pública.[128] En esta línea, en 1973 la Oficina de Extensión Cultural de la SED solicitó hacer tomas para el programa cultural de televisión *Bogotá cultural – sus hombres y sus gustos-sus dirigentes y sus obras*, proponiéndole a la directora que, "como se trata de un programa estrictamente de cultura sin anuncios ni propaganda no dudo que Ud. accederá a mi petición".[129] De igual forma, un canal privado envió una solicitud de colaboración en un programa televisivo de concurso cultural, haciendo énfasis en que el MNC no solo podía aportar a "la divulgación de sus tesoros haciendo conocer del público televidente antigüedades y piezas históricas, sino divulgar sus labores y metas por desarrollar".[130]

Antes de finalizar sus labores en el MNC, Teresa Cuervo colaboró con una de las iniciativas para la descentralización de las acciones de Colcultura: el Museo Rodante (Ambulante o Tren de la Cultura), con el que se proyectó llevar a dos millones de personas en 370 municipios, "muestras arqueológicas, históricas,

124 CDA MNC, 31 de agosto de 1950.

125 CDA MNC, 24 de enero de 1973.

126 CDA MNC, 14 de septiembre de 1973. La contestación sobre la imposibilidad de conseguir una imagen adecuada se registra el 26 de septiembre de 1973.

127 CDA MNC, 22 de febrero de 1968.

128 CDA MNC, vol. 55, f. 153, 24 de febrero de 1972.

129 CDA MNC, 26 de julio de 1973.

130 CDA MNC, vol. 56, f. 629, 9 de octubre de 1973.

artísticas, bibliográficas y artesanales, así como películas, diapositivas y conciertos de indudable interés para el desarrollo armónico de la vida cultural del país". Fernando Garavito, subdirector de Patrimonio Cultural, en su nota de agradecimiento pone de relieve el tema de la identidad como motivo de este tipo de proyectos:

> Gracias a usted y a gran número de personas que entendieron, desde un comienzo, la importancia de la empresa, los campesinos, trabajadores y escolares de muchos municipios marginados, sabrán que pertenecen a una nación compleja que necesita, hoy más que nunca, definir una propia conciencia sobre su personalidad y su destino.[131]

Esta propuesta de movilizar el MNC hacia las regiones es un indicio de la identificación del distanciamiento como una de las barreras de acceso a los museos. En su dimensión espacial, en el contexto geográfico y de desarrollo de la infraestructura vial durante el siglo XX, el trayecto hacia la capital del país y de allí hacia los territorios resultaba oneroso, más aún para los sectores de la población con carencias materiales. En su dimensión temporal, el trabajo está en aproximar la memoria cultural que conserva el museo a las memorias individuales, con el horizonte de la formación de sujetos ciudadanos.

Prácticas en la cotidianidad del museo: vigilantes e informadoras, horario de atención al público, programación cultural y de visitas

De acuerdo con las conclusiones del Seminario Regional de Río de Janeiro, mediante un cuestionario se solicitó información sobre temas atenientes a la función educativa del museo.[132] La indagación incluía, por ejemplo, preguntas sobre los programas educativos, la existencia de un conservador encargado de ello y si contaba con experiencia anterior a la enseñanza; si existían programas especiales

131 CDA MNC, vol. 54, f. 11, 4 de mayo de 1971. Mediante acta del 7 de abril de 1971, se registra la entrega de ocho objetos pertenecientes al acervo del MNC, en calidad de préstamo para la gira turística del "Museo Ambulante" (vol. 54, ff. 501-502). El 7 de abril de 1974, la directora solicitó a Colcultura la devolución de los objetos prestados "hace cerca de tres años", para el "Tren de la Cultura". Una de las actividades fue el homenaje a las directivas de los Ferrocarriles Nacionales por su apoyo al programa, que se ofreció en el vagón audiovisual del "Museo Rodante" (vol. 55, f. 199).

132 CDA MNC, 30 de junio de 1958.

para distintos grupos de edad, la organización de visitas colectivas, de qué manera y cuáles han sido sus resultados. También se indagaba si los museos estaban reconocidos como instituciones docentes, si existía cooperación oficial entre las autoridades docentes y los museos, si se organizaban exposiciones especiales para grupos especiales de estudios o cursos para niños, adolescentes, adultos, etc. En cuanto a la formación del personal del museo, se requerían datos sobre los cursos de museología, qué universidades los ofrecían y si había algún título oficial en Museografía.

Aunque no se reportan las respuestas a los ítems anteriores, el archivo da cuenta de cómo operaba el MNC en estos aspectos. En el caso de los trabajadores, al inicio de la dirección de Teresa Cuervo se conformó una reducida planta, con cargos que combinaban funciones de celaduría e información. En 1958, ante la renuncia y el nombramiento en reemplazo de una de las informadoras, se menciona que sus funciones consisten en "vigilar su salón, manejar los objetos que corresponden, limpiarlos, etc.".[133] En 1960, se determinó que "los celadores tienen la obligación de informar al público sobre los elementos que están a su cargo con la cortesía que corresponde al señorío que tiene el Museo Nacional".[134]

En el Decreto 904 de 1961, "Por el cual se reorganiza el Museo Nacional", se define entre las funciones del grupo de información y vigilancia "orientar al público que visite el Museo sobre la ubicación de sus dependencias; atender al público e informarlo sobre cuadros, objetos y reliquias confiados a su vigilancia". En la lista de empleados de 1967, aparecen trece informadoras y no se menciona personal de vigilancia.[135] A propósito de algunas aclaraciones sobre los horarios y las funciones del MNC, Teresa Cuervo comenta:

> El sinnúmero de visitantes que diariamente asiste al Museo, admira y aprecia sus colecciones y se ilustra en la Historia Natural.
>
> El Museo Nacional tiene clasificadas todas sus colecciones y en cada salón tiene una informadora que instruye al público cuando éste lo solicita.
>
> […] También se está instalando por medio de la Fundación Beatriz Osorio, un equipo de sonido, el más completo y moderno, que abarca los tres pisos del

133 CDA MNC, 20 de septiembre de 1958.

134 CDA MNC, Circular del 11 de octubre de 1960, art. 3.

135 CDA MNC, 1.º de agosto de 1967.

> Museo, y en esa forma el Museo no será un sarcófago muerto sino un sarcófago con música.[136]

Por medio de circulares, la directora realizó frecuentes recordatorios y llamados de atención sobre las labores en el museo. En 1968 se hacen recomendaciones a las informadoras acerca del cumplimiento de sus deberes, además del horario y los permisos, "queda terminantemente prohibido que salgan de sus salones; a conversar con las otras Informadoras como también poner radio, cosa inadecuada para un Museo, ni cocer [*sic*], ni leer mientras haya público, pues su obligación es atenderlo, informarlo y vigilarlo con toda la educación del caso".[137] En 1971, las observaciones a los trabajadores del MNC tratan del cumplimiento de sus obligaciones y deberes: horarios, permanencia y normas de conducta. Allí se hace énfasis en las prohibiciones, como la de "hacer corrillos en los pasillos", "tejer, coser o leer en las horas de visita del público a quien tenga la obligación de *atender* y *vigilar*", abandonar el salón sin dejar un reemplazo o cerrarlo y quitarse el uniforme antes del aviso estipulado.[138]

Para 1972, la advertencia es más contundente:

> A partir de la fecha las quejas que reciba de algunas entidades oficiales y del público en general de la falta de responsabilidad de ustedes que se la pasan tejiendo, poniendo radio, haciendo corrillos etc., sin informar al público y sin ninguna seriedad exhibiéndose como gente mas que irresponsable y dando un aspecto de bulgaridad [*sic*] y de gente de ninguna clase, quedará suspendida inmediatamente a lo cual no habrá apelación ninguna.[139]

La Circular del 27 de septiembre de 1974 sobre "la Planta y las actividades del Personal del Museo Nacional" define el papel de *informadoras* en los siguientes términos:

> Cada una tiene el deber de cuidar todos los elementos que están bajo su responsabilidad que estén en perfecto estado de limpieza y conservación; atender el numeroso público, el sinnúmero de colegios y entidades que visitan

136 CDA MNC, 23 de agosto de 1968.

137 CDA MNC, vol. 54, f. 500.

138 CDA MNC, vol. 54, f. 116.

139 CDA MNC, vol. 55, f. 564.

> diariamente el Museo, informándoles en la parte histórica y demás preguntas que hacen permanentemente con la mayor cultura y educación.

La activación cultural del espacio museal estuvo restringida, pues "el problema número dos del Museo, después de las miserias presupuestales, es el 'espacio vital'".[140] En este sentido, se redactó un proyecto de ley que no llegó a concretarse:

> Una vez aprobado por el Ministro, probará suerte en las Cámaras (y hasta es posible que la tenga, si alguien cae en cuenta que no se trata sólo de un proyecto cultural, en cuyo caso quedaría instantáneamente bloqueado, sino también de 'peso electoral' puesto que significa 70.000 visitantes mensuales). Además de solicitar independencia económica del Museo, pide su ampliación efectiva, mediante la construcción de la Sala de Conciertos, la Biblioteca y la Sala de Consultas, punto capital de todo museo que se precie de cumplir una labor didáctica. Intenta también la creación de otras salas para el Instituto de Antropología y para el propio Museo Nacional. Desde la carrera 5ª hasta la 7ª, ocupando un total de cuatro manzanas, Teresa Cuervo sueña con un enorme pulmón cultural, dinámico y activo que permita respirar la incipiente curiosidad de un público que no tiene nada qué ver, nada qué hacer ni nada qué pensar en Bogotá. (Segura, 1995a, pp. 387-388)

En el marco de la III Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, en 1963, se realizó la Exposición Internacional de Textos y Materiales de Enseñanza,[141] "en los diferentes niveles educativos, desde pre-escolar hasta el nivel universitario especializado". Para ello, el ministro de Educación Pedro Gómez Valderrama se dirigió a la directora del MNC: "como esta clase de eventos requieren mucha actividad, agradecería a usted prestarnos toda su colaboración para que dicho certamen cultural alcance sus propósitos y, por ende, la enseñanza de Colombia disfrute de sus beneficios".[142] Así como lo llevó a cabo en el Museo de Arte Colonial (Cruz, 2019), Teresa Cuervo gestionó la realización de conferencias especializadas en el salón del MNC, espacio que fue adecuado en el lugar del antiguo panóptico donde los presos recibían sus visitas y que luego se

140 Artículo en la revista *Semana*, en conmemoración del cumpleaños 70 de Teresa Cuervo, marzo de 1959.

141 Según establece el MEN por la Resolución 1144 del 3 de mayo de 1963.

142 CDA MNC, mayo 24 de 1963.

utilizara como bodega de armas.[143] En la tabla 2 relaciono algunos de los eventos programados durante la primera década de esta dirección, que se incluyeron conferencias académicas, actividades culturales y algunas visitas organizadas por solicitud de los interesados.

Tabla 2. Muestra de la programación cultural en el MNC

Conferencias		
Conferencista	**Tema**	**Fecha**
Luis Soto, profesor de la Universidad de La Habana	Arte cubano	8 de febrero de 1949
Fabio Lozano Lozano	Homenaje al precursor de la independencia americana	27 de marzo de 1950
Walter Starkie, convenio interinstitucional entre el Consejo Británico y el área de Extensión Cultural de la UNAL	Música, magia y juglaría	1950
Guillermo Hernández de Alba	Nariño y Mutis	10 y 17 de septiembre de 1952
Actividades culturales		
Actividad	**Organizador**	**Fecha**
Cine cultural	Embajada Americana	1953
Actividades por desarrollar en el Teatro del MNC, que incluyen conferencias y un recital folclórico	MNC	16 de marzo de 1953
Visitas		
Institución	**Motivo**	**Fecha**
Facultad de Arquitectura de la UNAL	Solicitud de permiso para que "un grupo de 45 alumnos pueda dibujar algunos motivos de ese Museo", como parte de las actividades para una clase.	5 de marzo de 1952

143 https://museonacional.gov.co/otros-servicios/cordinacion-de-eventos/auditorio-teresa-cuervo-borda/Paginas/Auditorio%20Teresa%20Cuervo%20Borda.aspx (8 de noviembre del 2021). En la actualidad, este es el auditorio que lleva el nombre de Teresa Cuervo.

Embajada de Estados Unidos	Agradecimiento por la conexión con la visita del profesor John McAndrew y ofrecimiento de profesores y especialistas en el marco del programa de visitas.	3 de diciembre de 1953
Visitas		
Institución	**Motivo**	**Fecha**
Rosina Batista, profesora de Pedagogía de la Escuela Normal Juan de Arosema, de la República de Panamá	Certificación de la visita "extensa".	7 de abril de 1959

Fuente: CDA MNC.

Un caso que permite ilustrar cómo se gestionaban las visitas a grupos escolarizados es el de la Escuela General Santander en 1953, al manifestar que en el programa del Curso de Oficiales "está contemplada una visita de estudio al Museo Nacional". Dirigiéndose a la directora, se comenta que "nada sería tan importante para el mejor provecho de los alumnos que usted se dignara disponer que personal experto los acompañase en las diferentes reparticiones del museo", para lo que designa a un profesor con el propósito de "tratar con ud. acerca de la visita propuesta".[144] Al día siguiente, Teresa Cuervo responde sugiriendo su acompañamiento durante la jornada:

> Para mí es altamente honroso saber [de la visita] y que en su programa de estudio haya contemplado la necesidad de estudiar detalladamente las colecciones

144 CDA MNC, 24 de agosto de 1953. Hay un requerimiento similar para una visita de oficiales de la República de Ecuador el 17 de mayo de 1954. El 9 deseptiembre de 1970, el director de la Escuela Militar de Cadetes solicitó una visita para un grupo de alféreces y cadetes, "de ser posible, le agradecería designar alguna persona que ilustre a los alumnos sobre la historia, objetivos, funcionamiento y realizaciones, así como de otros aspectos de interés artístico y general". También se encuentra una nota de agradecimiento de Mariluz Restrepo J., coordinadora de Actividades Culturales del Centro Colombo-Americano, "por la colaboración prestada a los estudiantes procedentes del Bluffton College durante la visita al Museo Nacional. Las explicaciones que el doctor Lucena amablemente ofreció al grupo contribuyeron a que los estudiantes se llevaran una mejor visión sobre nuestra tradición y cultura" (14 de julio de 1971, vol. 54, f. 24). La Escuela Militar de Cadetes solicitó la visita para 40 cadetes diariamente del 23 al 30 de septiembre, en el marco del V Festival Suramericano para Cadetes, para el que se programaron recorridos turísticos por los principales centros de atracción de la capital, entre ellos, se contempló el MNC por su valor histórico (28 de agosto de 1973). Otra es la solicitud de Mercedes González L., profesora de Historia de la UPN, para la visita de un grupo de quince estudiantes extranjeros (8 de julio de 1973, vol. 56, f. 622).

> que guarda este rincón de Bogotá destinado al amor y exaltación de la Patria. Tendré el mayor gusto en recibir a los oficiales y proporcionarles cualquier dato que requieran.

A propósito de la apertura al público de los espacios museales, la recomendación de la Unesco es que

> debe alentarse el establecimiento, junto a los museos, de salas de conferencias y de cine en que se proyecten diapositivas o películas explicativas sobre las propias colecciones de los museos o relacionadas con éstas.[145]

De igual forma, se recomienda que los museos estén abiertos todos los días y en el horario libre de los trabajadores, con entrada libre y costos reducidos para grupos y fines escolares. En esa perspectiva, en el MNC se reciben este tipo de solicitudes, con apreciaciones como las que se exponen en la nota de prensa "Cosas que pasan" (1965), sobre los horarios de los museos y su accesibilidad a la población trabajadora. La respuesta a dicho artículo la suscribe Elvira Cuervo de Jaramillo como directora encargada, donde aduce a la imposibilidad presupuestal de vincular al personal necesario para mantener el museo abierto en jornada continua, así como a los desmanes de los domingos en la tarde que obligan al cierre temprano del museo:

> Esta Institución permanece cerrada el día domingo por la tarde debido a los innumerables desmanes y actos de irrespeto que cometen las personas que han pasado el resto del día en la Plaza de Toros de Santamaría o en los parques vecinos, quienes en estado de embriaguez resuelven visitar el Museo. Por este motivo y para evitar actos desagradables, la Dirección del Museo, con previa autorización del Ministro de Educación, resolvió cerrar el domingo por la tarde.[146]

Al respecto, Gabriel Betancur Mejía, como ministro de Educación, sugiere conceder la entrada libre el jueves "para todos los colegios que vengan en corporación".[147] En consonancia con esta propuesta, el MEN expide la Resolución 2121 de 1968, que establece el costo de 2 pesos para la entrada a los museos

145 "Medios más eficaces para lograr que los museos sean accesibles a todos" (Unesco, 1959). CDA MNC, vol. 38, f. 12.

146 CDA MNC, vol. 46, f. 250, 7 de octubre de 1965.

147 CDA MNC, 28 de junio de 1968.

oficiales de Bogotá, mientras que "los colegios formales y con su profesor correspondiente tienen entrada libre". En la Resolución 00085 de 1970, por su parte, se declara la entrada gratuita los sábados para los museos de Colcultura.[148]

En 1969 llegó al MNC la notificación del nombramiento de Alicia Dussán como jefa de la División de Museos y Restauración de Colcultura. En el comunicado se incluye el requerimiento de organizar dicha área en el MNC, "para lograr una eficaz labor en las funciones de esta División".[149] En respuesta, Teresa Cuervo aduce que "no hay espacio", pues "el Museo Nacional desde la instalación de él en el año 1948, ha tenido el problema de la falta de espacio pues no ha sido posible ni instalar la biblioteca, ni la sala de consulta indispensable en un museo, ni tampoco tiene depósitos, laboratorios, talleres, ni archivo".[150] En1974 Gloria Zea de Uribe, Directora de Colcultura, anuncia el nombramiento de Carlos Rojas como jefe de la División de Museos.[151]

Este reforzamiento institucional de los equipos de trabajo dedicados a museos y patrimonio, en el ámbito nacional y regional, trae consigo fuertes cambios en la gestión cultural, que se acentúan en el último año de la administración de Teresa Cuervo. Así, en 1974 Inés Flores de Carvajal asume como jefa de la División de Museos de Colcultura, y la directora le extiende su agradecimiento por el proyecto con la OEA, en virtud del cual se posibilitó la comisión de personal para los cursos de Museografía en México.[152] En los informes de esa vigencia, también se reseñan los cursos de Capacitación Museográfica organizados por Colcultura, que en septiembre se realizaron en torno a la "Catalogación general de los Museos", por José Taylor, y "Capacitación Museográfica", por Mario Vásquez. Asimismo, el curso de museografía sobre "Organización y Desarrollo de Museos Escolares", por Iker Larrauri.

148 Esta directriz se modifica un año después mediante la Resolución 00468, al declarar que "en los Museos que dependen del Instituto Colombiano de Cultura habrá entrada gratuita los días miércoles, en lugar de los días sábados". CDA MNC, vol. 54, f. 179, 12 de julio de 1971.

149 CDA MNC, 21 de agosto de 1969.

150 CDA MNC, 26 de agosto de 1969.

151 CDA MNC, 8 de noviembre de 1974.

152 CDA MNC, 24 de septiembre de 1974.

La enseñanza desde el museo. De la práctica a la política pública y la reflexión académica

De acuerdo con la propuesta de periodización para el presente análisis, el primer momento de la educación museal en Colombia corresponde a la fundación del MNC en 1823, como continuación del proyecto científico de la Expedición Botánica con el propósito de conocer el territorio y sus recursos, de manera que este espacio museal estuvo estrechamente ligado a la enseñanza por medio de los objetos que conforman sus colecciones, con acciones afines a la iniciativa de la Escuela de Minas hasta 1830. A los objetivos políticos y económicos de las exploraciones de la geografía nacional se sumaron propósitos científicos, para el reconocimiento de las características morfológicas y la composición de sus suelos, la identificación de los recursos bióticos y abióticos, así como de sus pobladores, que llevaron a la organización de museos concebidos como instituciones de investigación y formación. En esta línea, hacia las décadas de 1820 y 1830 surgen los principales museos de historia natural en América Latina, como expresión de las ideas de *museo-escuela* y *museo-laboratorio*. Esta tendencia se verifica en el ámbito museal de México (Rico, 2004) y desde iniciativas particulares, como la trayectoria de la comunidad religiosa lasallista alrededor del mundo.[153]

Durante el siglo XIX e inicios del XX hubo lapsos en que el MNC se convirtió en una suerte de *gabinete de curiosidades*, como se suele decir en museología, puesto que en diferentes registros hay referencia a ciertos objetos que conserva y cuida con celo, pero es incierta su ubicación y funciones. Esto puede leerse como resultado de los avatares de la memoria y la identidad en el proceso de conformación de la República, cuando está en entredicho el ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, y ¿para dónde vamos? de un nosotros como sociedad.

El segundo momento se ubica en las décadas de 1930 a 1940 y corresponde a la institucionalización de las disciplinas antropológicas en Colombia y su relación con la conformación de colecciones, el diseño de exposiciones y la apertura de los espacios museales a los públicos, en especial, a los grupos escolares. Este

153 Además del Museo de La Salle adscrito a la Universidad con sede en Bogotá (Colombia), existen instituciones homólogas como el Museo Multidisciplinario ubicado en el Colegio de Lima (Perú), en San José (Costa Rica) y de manera reciente en Barquisimeto (Venezuela).

episodio converge con la trayectoria de la Escuela Normal Superior y del Instituto Etnológico Nacional, en cuanto a la formación de licenciados en Ciencias Sociales alrededor del saber antropológico que se expresa en el museo, lugar propicio para la confrontación con la existencia de otros que cohabitan nuestro territorio, pero con quienes hemos mantenido una distancia espacial, temporal o emocional. Las colecciones, que en un principio ingresaron como parte de la "historia natural", adquirieron cierta independencia con la apertura de museos especializados en este tipo de temáticas. Las reliquias indígenas que despertaron la curiosidad de nacionales y extranjeros ocuparon el centro de atención en múltiples exhibiciones. Así, además de contribuir a la investigación sobre diferentes comunidades pretéritas y contemporáneas, estos objetos musealizados constituyeron una forma de enseñar sobre la diversidad humana.

De acuerdo con la aplicación de las ideas evolucionistas unilineales a la comprensión de nuestra especie, la lectura de este material estuvo supeditada a la jerarquización por la noción de razas y estadios. Luego, por el trabajo de intelectuales como Paul Rivet, tuvo cabida la valoración positiva de las diversas expresiones culturales, así fuera con el afán de recopilar y conservar información de comunidades que se consideraban en peligro de desaparecer. En este sentido, Eliécer Silva Celis sugiere el puente entre la concepción patriótica de la identidad nacional y la perspectiva del "derecho a la cultura", así como su llamado a una educación cívica que propenda por la conservación del patrimonio. De esta manera, la ciudadanía es una manifestación de enraizamiento y a la vez de descentramiento, puesto que la voluntad política y científica de ahondar en el pasado indígena como parte de la idea de nación implica el reconocimiento y posicionamiento frente a la alteridad.

La dirección de Teresa Cuervo en el MNC, entre 1946 y 1974, incorpora el tercer momento, al considerar durante su administración que la experiencia de estar frente al objeto musealizado es educativa en sí misma. Esto conlleva maneras definidas de ser y estar en el museo visibles en los registros documentales, por ejemplo, en los que la directora exhorta a los trabajadores a estar a la altura de *la Cultura* que el MNC representa. La descripción densa de esta gestión permite observar el movimiento institucional que impulsó la concreción de funciones educativas en los museos. En Colombia, si bien hubo recepción de estas ideas y prescripciones, aún resultaba insuficiente la infraestructura administrativa y la

voluntad política para materializar un área dedicada a las acciones educativas, con un equipo de trabajo con este perfil específico. De esta manera, realicé un seguimiento a las enunciaciones sobre el tema educativo en el museo, donde identifico la idea de esta institución como un repositorio de cultura que debe estar disponible a todo público, pero bajo el supuesto de tener un comportamiento adecuado, más que con fines de conservación de las colecciones, para expresar la afinidad con el legado que allí se enseña. Las fechas patrias son una oportunidad para fomentar ese tipo de manifestaciones, en las cuales se incluyeron piezas del acervo de las culturas prehispánicas, como una forma de profundizar las raíces de la imagen de nación y el correspondiente sentido de comunidad.

Estos primeros momentos constituyen los antecedentes de la aparición de un área especializada en la función educativa en el MNC y, en general, en el ámbito museal colombiano, con el caso excepcional de las actividades adelantadas en el Museo de Arte Moderno de Bogotá (MamBo). Hacia las décadas de 1960 y 1970, los organismos nacionales e internacionales encauzan las discusiones en torno a la función social del museo, donde se destaca el aspecto educativo como un tema de interés para la academia y la política pública. De estos encuentros existen registros de los pronunciamientos de trabajadores y expertos en museos acerca de la relación de estas instituciones con la enseñanza escolar, el turismo y los medios de comunicación. En este sentido, el museo es descrito como institución educativa y medio de comunicación o de difusión cultural, siendo un elemento en común la enseñanza de *quiénes somos*. Las consideraciones de la antropóloga Alicia Dussán como funcionaria de la cultura, que representa a Colombia en el icónico evento de la Mesa Redonda de Santiago de Chile de 1972, apuntan a la relación del museo con la idea de transmisión en la que confluyen la conservación y la transformación cultural. A continuación, la dirección de Emma Araújo de Vallejo en el MNC representa la concreción de estas ideas en un programa educativo.

Capítulo 3

Emma Araújo de Vallejo y la creación del Departamento Educativo en el MNC

En este capítulo me referiré al acontecimiento central de la investigación: la aparición de un área dedicada a la función educativa del museo. Con respecto a la administración anterior, la dirección de Emma Araújo contó con un ambiente más propicio para materializar los propósitos de los variados encuentros, conferencias, congresos y reuniones nacionales e internacionales que se celebraron a partir de la segunda mitad del siglo XX. Es decir, además de advertirse un cambio en el perfil de quien estuvo a cargo del MNC entre 1974 y 1982,[1] las relaciones interinstitucionales fueron un factor decisivo para la estructuración y puesta en marcha del primer proyecto educativo en el museo.

La primera parte es una aproximación a la personalidad de Emma Araújo, la caracterización del MNC legado por Teresa Cuervo y el margen de acción para su "readecuación", delineado por las voluntades políticas y administrativas afines con las iniciativas de esta gestión. Luego, destaco algunas propuestas de exposiciones viajeras o itinerantes, en el marco de programas del MNC en articulación con Colcultura y entidades internacionales, que tuvieron el propósito de visibilizar las instituciones culturales en las regiones. En continuidad con el tema, relaciono algunas formas de intervención de la fotografía y el cine en el museo, en especial, como medio didáctico que dinamizó la museografía y las estrategias educativas.

1 "Acta de entrega de patrimonio del Museo Nacional", suscrita el 29 de septiembre de 1982 por Emma Araújo, directora saliente, y Sebastián Romero, director entrante, donde se enlista como Anexo n.º 19: Programa Educativo Muebles y Enseres. CDA MNC, vol. 69, ff. 397-398.

En la siguiente sección, el eje de análisis son las experiencias de formación académica sobre museos, turismo y áreas afines, en particular, aquellas que ingresan al MNC por medio de prácticas académicas y laborales. Para cerrar, y como producto del contexto presentado en el transcurso de este capítulo, describo la planeación del programa educativo que inicia en 1979, el equipo de trabajo a cargo de sus labores y las principales actividades que se realizaron en esa primera etapa del Departamento.

Emma Araújo, el MNC y la apuesta por una nueva configuración del espacio museal

Emma Araújo se posesiona en el cargo de directora del MNC el 24 de diciembre de 1974. La prensa reseña el cambio de dirección de esta manera:

> Doña Gloria Zea de Uribe, directora del Instituto Colombiano de Cultura informa que, sucederá a doña Teresa Cuervo Borda como directora del Museo Nacional, doña Emma Araújo, especializada en Humanidades y Bellas Artes en varios institutos europeos, y alumna titular de la Escuela de Altos Estudios de la Sorbona. Doña Emma Araújo es hija del doctor Alfonso Araújo quien, como Ministro de Educación, encomendó a doña Teresa Cuervo Borda la dirección del Museo Nacional, de la cual se retira rodeada de la gratitud y el afecto de un país que valora su ardua y significativa labor en favor de la clarificación histórica y la definición artística de nuestra cultura. (*El Tiempo*, 5 de diciembre de 1974).

Por vía institucional, a Emma Araújo se le encomendó la administración del MNC y, más que ello, recibió el legado del trabajo de Teresa Cuervo por cerca de treinta años, que representa una forma específica de concebir el saber y el quehacer del museo. Emma profesaba una profunda admiración por Teresa,[2] pero tenía otra idea del espacio museal. Encontró al MNC como "una tacita de plata", atiborrado de objetos sin un criterio claro de catalogación o de acuerdo con el juicio de su predecesora y carente de señalización para el exiguo público que lo

2 "Yo conocí a Teresa Cuervo Borda toda mi vida, pues era prima segunda de mamá. [...] era todo un personaje: muy inteligente, muy avanzada para su época. [...] Cuando papá fue ministro de Educación, al iniciar los años cuarenta, la había nombrado directora de la División de Museos. Y desde aquel entonces trabajó vinculada a los museos. Yo le guardo un respeto infinito. Ella adoraba el Museo Nacional" (W. A. López, 2015, p. 101).

visitaba, pues para Emma Araújo, "el problema es que todo estaba expuesto y que nadie visitaba el Museo" (López, 2015, p. 27), mientras que la ingente labor estadística durante la gestión de Teresa Cuervo da cuenta de un flujo constante de visitantes. Con respecto a la atención a grupos, comenta que

> aunque los estudiantes de los colegios oficiales eventualmente iban, su visita era caótica. Como no existían los guías y la información escrita era prácticamente inexistente, ellos se aburrían o empezaban a correr por todos lados, mientras sus profesores se desentendían de todo. Sin duda, se trataba de un museo de otra época. (W. A. López, 2015, p. 101)

Ella sabía que era necesario implementar cambios, pero también reconocía en esa tarea una responsabilidad que la superaba. Así, "con el ánimo de reorganizar completamente el Museo tanto en el área de la restauración del edificio como en la de concepción de montaje y reubicación de las colecciones, se conforman tres comisiones asesoras" (Segura, 1995a, p. 400), la de Artes Plásticas, la de Historia y la de Arquitectura[3]. De acuerdo con la información remitida a Sylvio Mutal, coordinador del proyecto regional de Patrimonio Cultural Andino, el proceso de remodelación y reestructuración en los salones históricos y de Bellas Artes se inició en enero de 1976.[4] En este punto, valga recordar además que el edificio del MNC fue declarado Monumento Nacional mediante el Decreto 1584 de 1975. El periodista Felipe González lo incluye en su crónica y resalta el perfil de la directora:

> Siendo así que la antigua penitenciaría, por su historial político se convirtió en monumento nacional, el Museo cuenta con su mejor sede. Amplia y ambientada, imponente y arcaica. Y la institución está actualmente dirigida por el talento, el capital cultural, el entusiasmo y la capacidad organizacional de Emma Araújo, quien por ancestro y por derecho propio cuenta con las mejores condiciones para este cargo.[5]

---

3 "Forman parte de las tres comisiones mencionadas Gloria Zea, en calidad de directora de Colcultura; Carlos Rojas; como Jefe de División de Museos y Emma Araújo, directora del Museo Nacional. Las comisiones trabajan en la reestructuración museológica desde esta fecha hasta agosto de 1978, cuando se reabre el Museo con los nuevos apoyos, guiones y distribución de las colecciones" (Segura, 1995a, p. 400).

4 CDA MNC, vol. 61, ff. 211-212, 23 de julio de 1976. La reinauguración del MNC sería hacia finales de 1978, como sugiere la referencia de la lista de invitados con número de ellos por entidad e indicaciones para incluir embajadas, periodistas y personal de Colcultura. CDA MNC, 18 de julio de 1978.

5 González Toledo, F. "'Cirugía plástica' al Museo Nacional". En *El Tiempo*, 4 de abril de 1976. Fondo Emma Araújo, Archivo Histórico UNAL.

Mientras tanto, el museo seguía en funcionamiento. En 1975 se inauguró la exposición Las Armas de la Paz, por solicitud de la Academia Colombiana de Historia, "para formar parte del programa de la Unesco con motivo de la conmemoración del trigésimo aniversario del armisticio de la Segunda Guerra Mundial".[6] La muestra estuvo conformada por armas antiguas y modernas, así como por dioramas sobre episodios de dicho capítulo de la historia, a la que se convocaron a grupos escolares con entrada gratis.[7] Para dar una idea sobre el cambio en las estadísticas de visitantes, se reportaron 116 513 en 1972, 106 898 en 1973, 112 296 en 1974,[8] 159 202 en 1975, y 76 390 y 303 grupos escolares entre febrero y julio de 1976.[9] Tan solo en septiembre de 1978 se registraron 18 265 visitantes en total, 8 718 estudiantes y 157 colegios.[10]

Otra de las exposiciones se dedicó al pintor costumbrista del siglo XIX Ramón Torres Méndez. Miguel Ojeda, un visitante asiduo del MNC, felicita a la directora por esta muestra y espera que se puedan organizar otras semejantes, en especial de connotación histórica, pues "esto terminaría con la concepción de que los museos son panteones y mostraría que, al contrario, forman parte de lo más vivo y dinámico de la herencia de un país".[11] Esta exposición se incluyó en el programa de itinerancia de Colcultura. La muestra dedicada a Pedro Nel Gómez, que estuvo abierta entre el 30 de noviembre de 1976 y el 6 de febrero de 1977, contó con una afluencia de 14 913 visitantes.[12] "La nueva gente del Museo", que se agendó para finales de julio e inicios de septiembre de 1977, tuvo una asistencia de 9314 personas y 18 colegios. Enseguida, Dicken Castro, Hernán Díaz, Rafael More, Sergio Trujillo y Carmen Téllez hicieron el montaje de "Aspectos de la cultura muisca", que registró 8213 visitantes y cuatro grupos escolares.[13]

---

6 Informe de 1975. CDA MNC, 23 de octubre de 1975.

7 Invitación a planteles educativos. CDA MNC, vol. 60, f. 55, 12 de noviembre de 1975.

8 En una carta del 13 de diciembre de 1976 se reportan 125 806 visitantes para ese año. CDA MNC.

9 De acuerdo con el informe de 1976. CDA MNC.

10 23 de septiembre de 1978, CDA MNC.

11 CDA MNC, vol. 60, f. 242, 16 de junio de 1975. Miguel Ojeda también solicita "autorización para fotografiar la exposición de arte primitivista rumano, con destino personal y desinteresado".

12 CDA MNC, Memorando del 11 de febrero de 1977.

13 CDA MNC, Memorando del 14 de febrero de 1978. En el "Informe de actividades del Museo Nacional durante el año de 1977", vol. 63, ff. 2-5, para la "Nueva gente del Museo" se registran 2918 visitantes y 18 grupos

La readecuación del MNC[14] tuvo un horizonte bien definido hacia la recepción del público:

> En cada sala, las muestras serán renovadas periódicamente y las piezas que no se encuentren en exhibición permanecerán en los depósitos […] que estarán a la disposición de los estudiantes e investigadores que lo soliciten a la dirección del Museo. […] Aún no puede predecirse la fecha de su culminación; depende en parte de los presupuestos —siempre limitados para todo lo que se relacione con la cultura— […]. Pero de lo que sí está segura Emma Araújo es que, cuando se abran nuevamente las puertas, el público encontrará un Museo Nacional distribuido por riguroso orden cronológico y un centro didáctico donde la gente podrá pasearse por las diversas etapas de la cultura colombiana. (*El Tiempo*, 9 de septiembre de 1976, citada por Segura, 1995a, p. 402).

De esta manera, dentro de los planes de desarrollo del MNC se incluyó la reorganización de las salas en forma didáctica y con secuencia histórica, "que permita a los grupos de estudiantes y turistas, adquirir la información necesaria".[15] Una remodelación que buscó mostrar "la evolución histórica del país a través de los cuadros expuestos y de los paneles explicativos", así como garantizar a investigadores y especialistas el acceso a la "muy modesta biblioteca" y a los depósitos de objetos no expuestos.[16]

Para esta concepción didáctica de las labores de readecuación del museo, la Comisión Asesora de Artes Plásticas "acordó fijar normas de procedimiento para el estudio de los salones y su posterior presentación en forma didáctica". La pintora Beatriz González,[17] miembro de esa comisión, "redactó los textos explicativos y didácticos para las salas de pintura Teresa Cuervo, Pintura Nacional y Alberto

---

escolares con 727 alumnos, y para "Aspectos de la cultura muisca", del 26 de abril al 20 de junio, con un total de 15 638 y 201 grupos con 17 676 escolares.

14 "Emma Araújo, directora desde hace año y medio del Museo Nacional […], no quiere que se hable de 'remodelación' del viejo panóptico. Prefiere el término de readecuación que se ajusta mejor al proceso al cual se halla sometido el edificio y a las indicaciones impartidas por las tres comisiones asesoras y por la dirección de Colcultura". Valencia, G. (1976). En vísperas del XXVI Salón el Museo Nacional se revitaliza, en *El Tiempo*, 9 de septiembre de 1976, citada en Segura (1995a, p. 402).

15 CDA MNC, vol. 61, ff. 211-212, 23 de julio de 1976.

16 CDA MNC, vol. 63, ff. 296-297, 23 de agosto de 1977.

17 Precursora de la noción didáctica del museo, es reconocida por las iniciativas educativas en el MamBo desde los años setenta.

Urdaneta" (Segura, 1995a, p. 402). La Comisión Asesora de Historia "realizó un estudio histórico-cronológico con el fin de crear apoyos museográficos de orientación al público" (p. 402).

Con respecto a la catalogación y el montaje, que estuvo a cargo del arquitecto Jacques Mosseri, se propendió por la exaltación del objeto y el criterio cronológico para la organización, "procurando dar énfasis a las obras importantes y rematando la vista axial con un elemento símbolo del período. Cada sala tiene un color representativo que sirve de referencia en el Mapa General y en el recorrido" (Segura, 1995a, pp. 403-404). Asimismo, se incluyeron textos para complementar la información dirigida al visitante y un mapa orientador del museo, "el cual se podrá reproducir en pequeños folletos-guías para el turista".[18] La prensa lo reseña dentro de la tendencia de "contemporanización de los mejores museos del mundo" y de "readecuar una institución destinada a los niños de todas las edades".

> Emma Araújo se propone establecer unas salas renovables de exposición de lo mejor que tiene el Museo, aparejadas con depósitos de material histórico que estén al fácil alcance de los investigadores. Quiere que el museo deje de ser estático, que el visitante no saque del museo un balance de coctel anacrónico. Que aquello se convierta en una verdadera escuela, y que el itinerario dentro de las salas tenga el carácter de una secuencia histórica, ordenada y orientadora.[19]

Este nuevo montaje del museo comprendió una señalización aconsejada por el profesor, historiador y museólogo Ulrich Lober, quien recomendó que el panel explicativo general de cada sala no excediera una página escrita a máquina en doble espacio y el de los periodos históricos un máximo de tres frases. Con respecto al guion, se identificaron personajes e ideas como eje del discurso museográfico, por ejemplo: Nariño, símbolo de la Patria, y Bolívar, encarnación de la Libertad, en la Sala Fundadores de la República; Fusión de razas y culturas que da origen a nuestra nacionalidad, en la Sala Conquista y Colonia.[20] El profesor Lober trabajó en el montaje de las salas Nariño, Bolívar y Santander, Conquista,

18 Mosseri, J. y Niño, C. (1979). Montaje museográfico Museo Nacional, Bogotá, *Proa*, n.º 280, 30-32, citado en Segura (1995a, pp. 402-404).

19 González Toledo (1976).

20 CDA MNC, vol. 63, ff. 325-341, 1977.

Colonia y Ciencias y de la Galería de Arte, desde finales de agosto de 1976, y con la Embajada de Alemania se proyectó una nueva asesoría a partir de mayo del año siguiente.

Este ambiente de reforma del MNC estuvo en sintonía con los movimientos de discusión y formación en la región, en medio de las restricciones para estas instituciones culturales:

> El panorama que presentan los museos colombianos, salvo alguna notoria excepción, es en gran parte el mismo presentado por los del Continente suramericano. Son en su mayoría modestos museos de notable carácter, fundados y sostenidos muchas veces gracias a esfuerzos personales. Buen número de ellos están en el trance de abandonar el sentido estático por el dinámico, no sin dificultad. Aspiran a cumplir bien su función social, basada sobre todo en una acción educativa, y dan pasos para su tecnificación; pero lo han de hacer en formas muy limitadas y atendiendo con frecuencia a formulas propias, toda vez que cada contexto social y cada circunstancia aconsejan acometer los problemas con soluciones originales, aún no desconociendo las fórmulas y las recomendaciones de valor universal.[21] (ff. 77-78)

Además del Curso Interamericano de Capacitación Museográfica, el personal técnico y administrativo del museo participó en un programa que en 1977 constaba de un curso de Iniciación a la Restauración, un seminario de Antropología organizado por ACOM, el Congreso Internacional de Museología y Patrimonio Cultural patrocinado por Colcultura, la Unesco, el PNUD y el Instituto Italo Latinoamericano, a lo que se suman las conferencias que el profesor Lober dictó en el Museo de Arte Moderno.[22] Desde esta perspectiva académica, se considera que

> los museos de Colcultura se han organizado o se están organizando ahora en forma más funcional y didáctica, con el propósito de hacerse más vivos y más centros culturales que turísticos. Las exposiciones temporales que impelen al público a volver periódicamente al museo son ahora frecuentes y las viajeras, organizadas por la Sección de Artes Plásticas, llevan obras de

21 "Coloquio sobre Museología y Patrimonio Cultural". Bogotá, 21 a 25 de noviembre de 1977. CDA MNC, vol. 63, ff. 66-81.

22 "Informe de actividades del Museo Nacional durante el año de 1977", CDA MNC, vol. 63, f. 5.

> estos museos por todo el país activando el potencial interés que existe en la población. (f. 76)[23]

Y, con respecto a su labor educativa:

> La dimensión pedagógica de estos museos es sin duda la más notoria, aunque menos viva que lo que sería de desear. Su proyección sobre el entorno social no es aún lo que también es deseable, pero son centros de atención por parte de ese entorno y se están dando pasos para que lo sean más, en la proporción en que su estructura administrativa, las tradiciones locales, las circunstancias sociales y la situación financiera lo permiten. (f. 78)

Las modificaciones fueron visibles en el organigrama del MNC. En el caso de la investigación en los archivos del museo, se designó a una informadora como apoyo en la pesquisa para la exposición sobre Pedro Nel Gómez, prevista para finales de 1976 e inicios de 1977.[24] También se envió a dos informadoras del MNC al Museo Colonial para iniciar el inventario de sus objetos.[25] Al poco tiempo, se abrió un cargo de "Tecnóloga del Departamento de Investigaciones" en el MNC, para el cual se nombró a María Cristina de Tovar.[26]

Las especificidades de la práctica van haciendo mella en los perfiles requeridos para la reestructuración del proyecto de museo. Estas condiciones se institucionalizan mediante los requerimientos de estudios, experiencia y aptitudes para suplir determinados cargos. Esto se advierte en la solicitud de ascenso de una informadora al cargo de supervisora de personal auxiliar, ya que "ha demostrado un enorme deseo de superación tanto por sus conocimientos de Historia Patria como de todos los objetos del Museo y por su responsabilidad y dedicación".[27] Al listado de funciones y tareas de los empleados del MNC, se adhiere la petición de mínimo tres informadoras más "que estén capacitadas" para reemplazar a quienes se encuentren ausentes, pues se advierte que "actualmente se están asignando estas funciones a los auxiliares de servicios generales, quienes lógicamente no

23 "Coloquio sobre Museología y Patrimonio Cultural", ff. 66-81.

24 CDA MNC, Memorando del 4 de noviembre de 1976.

25 CDA MNC, Memorando del 21 de abril de 1977.

26 CDA MNC, Respuesta a solicitud del 28 de octubre de 1977.

27 CDA MNC, Memorando del 24 de octubre de 1977.

están preparados para esta labor".[28] Asimismo, hubo una especialización en las funciones, al diferenciar como equipos de trabajo independientes la vigilancia en cada sala y la realización de visitas guiadas; esta última labor se encomendó a Leonor Aya de Díaz y Stella de Parra.[29] Si bien la denominación del cargo mantuvo la etiqueta de "Informadora" desde el organigrama dispuesto durante la dirección de Teresa Cuervo, a finales de los setenta se incorporó personal masculino para desempeñar las funciones respectivas.[30]

Exposiciones itinerantes y programas para la descentralización de la cultura

Colcultura emprendió una serie de estrategias para hacer presencia en las regiones, tales como las exposiciones itinerantes, que fueron proyectadas "por la División de Museos del Instituto, dentro de su programa de divulgación del Patrimonio Cultural de la nación y del concepto educativo de la actividad de los museos".[31] Una de ellas se conformó por reproducciones de obras del artista Ramón Torres Méndez, que recorrió las diferentes casas de cultura del país y para la cual se solicitó al MNC un álbum de grabados de edición del Banco Cafetero.[32] El itinerario inicial comprendió Santa Marta, Bucaramanga, Tunja, Ibagué, Cali y Popayán. Luego, "en virtud del propósito didáctico de dicha exposición",[33] se incluyeron Medellín, Barranquilla y Cartagena.

En el informe de la exposición se reseña la estadística de visitantes, guías vinculados y visitas u otras actividades realizadas en cada ciudad. Sobre su impacto

28 CDA MNC, 18 de agosto de 1978.

29 Funciones de los empleados del Museo Nacional. CDA MNC, vol. 64, fs. 177-178, septiembre 23 de 1978.

30 Ejemplo de ello es la solicitud de estudiar la vinculación de un candidato que "termina estudios de Sociología en la Universidad Nacional el próximo año", además de haber cursado un semestre de Antropología y contar con la recomendación de Hernán Díaz, por la colaboración en su taller de fotografía. Emma Araújo afirmó, "estoy convencida que los servicios del señor Benavides en Investigación, en Bibliotecas, Museos y Fotografía, me serán de gran utilidad en el año en curso". CDA MNC, Memorando de febrero 14 de 1977.

31 Romero, Sebastián. *Informe de la exposición del pintor costumbrista del siglo pasado "Ramón Torres Méndez"*. Colcultura, Sección Artes Plásticas, f. 150. CDA MNC, Vol. 61, ff. 150-162, 30 de agosto de 1976.

32 CDA MNC, junio 25 de 1975.

33 Romero, *Informe de la exposición*, f. 153.

educativo, se comenta que"son un poderoso auxiliar en la labor didáctica que se adelanta en las escuelas [de Bellas Artes], puesto que proveen buenos ejemplos a los profesores de ellas".[34] En algunas ciudades se establecieron vínculos con las Secretarías de Educación para la visita de estudiantes y la realización de trabajos sobre el artista. Sin embargo, en las conclusiones se advierte que"no se dispuso con un sentido didáctico en su presentación interna",[35] ni con criterio cronológico ni por técnicas y que el catálogo tenía un lenguaje especializado, por lo que se identifica la necesidad de acompañamiento, para realizar una labor didáctica directa. Para ello, se propone vincular a estudiantes universitarios capacitados para implementar las visitas guiadas, con el reconocimiento por estudio y labor realizados. También se sugiere la impresión de una guía, se resalta el poder divulgador de los afiches en las regiones y el requerimiento de afianzar el seguimiento estadístico de visitantes.[36]

Entre los años setenta y ochenta, la exposición y su itinerancia es un aspecto de discusión en los encuentros académicos sobre el museo y sus funciones. Teniendo en cuenta el contexto de intercambio de experiencias y formación entre Colombia y México, es un tema que se aborda desde el enfoque educativo en los documentos incluidos en las memorias del V Congreso Nacional de ACOM[37] (Cúcuta, Norte de Santander, septiembre de 1974). Así, con respecto a la metodología[38] para el desarrollo de esta función en el museo, las exposiciones itinerantes se ubican como una tendencia creciente a partir de la segunda posguerra, para aumentar la frecuencia en la visita de los espacios museales. A su vez, se veía esta dinámica como una oportunidad para el equipo de trabajo del museo de actualizar los contenidos y las técnicas expositivas. Por su caracterización, en dicho documento no resulta clara la distinción entre exposición temporal e itinerante, en particular por la manera en que esta última se incorporó en los programas de regionalización de Colcultura.

34 En el apartado dedicado a la experiencia en Cartagena.

35 Romero, *Informe de la exposición*, f. 158.

36 Romero, *Informe de la exposición*, ff. 150-162.

37 "Transcripción de varios trabajos presentados al Centro Interamericano de Capacitación Museográfica" Churubusco-México, 1975. Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

38 *Ibid*., pp. 139-143.

La fotografía y el cine como medios didácticos que ingresan al MNC

En la investigación de archivo en el MNC llamó mi atención el aumento en las solicitudes para la toma de fotografías y material audiovisual con fines educativos. También existen requerimientos de material fotográfico desde otros países, como Estados Unidos y Costa Rica. En los propósitos o justificaciones que se aducen para conseguir la autorización por parte de las directivas del MNC, resalto aquellos comentarios sobre los fines educativos, de divulgación y formación cultural con que se usaría el material gráfico. Entre 1975 y 1977, los requerimientos hacen alusión a textos escolares, audiovisuales educativos, con prioridad del formato documental sobre temas históricos.

También se evidencia el interés por este tipo de medios en el listado de exposiciones proyectadas; por ejemplo, para 1975 se incluye la Historia Gráfica del Museo Nacional. Sin embargo, Emma Araújo afirma que el MNC no cuenta con material audiovisual, siendo el catálogo de 1968 el único medio de información del museo, "que tiene apenas una descripción de los objetos que se encontraban en exhibición" y no lo aconseja, "pues tiene muchos errores respecto a los objetos y datos históricos correspondientes".[39] De esta manera, en los planes de desarrollo del MNC,

> igualmente se planea y se estudia la posibilidad con el doctor Dicken Castro y el Profesor Ulrich Lober, de dar a los visitantes una información audiovisual casi permanente, en las salas de exhibición. Esto le permitirá al público estudiante, como a los turistas e investigadores, adquirir información sobre la existencia de cualquier objeto.[40]

La exposición "La fotografía entra al museo" se planeó en 1977, organizada en dos partes: Historia de la Fotografía y Primer Documental Fotográfico de Colombia. Este último abarcaría el temario: histórico, noticioso, costumbrista, curiosidades fotográficas, urbanísticas, rurales y geográficas, con una investigación del trabajo de fotógrafos en diferentes regiones del país y la colaboración de las Casas de Cultura. También se contempló la exhibición de equipos fotográficos

39 CDA MNC, vol. 61, ff. 211-212, 23 de julio de 1976.

40 *Ibid.*

antiguos.[41] Otro caso del ingreso de estos medios al MNC se identifica en torno a la exposición Expedición Botánica, que fue filmada para programas de televisión como *Colombia en su historia*, de Aníbal Noguera Mendoza y Fabio Lozano; *El pasado en presente*, de Ramón de Zubiría y Abelardo Forero Benavides, y *Planteamientos*, presentado por Ignacio Becerra.[42]

Formación académica en museos, capacitación en turismo y prácticas en el MNC

Además del perfilamiento de los cargos en el MNC que describí en el primer apartado, la relación entre el espacio museal y la formación académica se verifica en las vinculaciones para la realización de prácticas y pasantías, en particular, en áreas afines a la atención de públicos, ya sea en la línea del turismo o en el interés por la dinámica de los museos. En las comunicaciones donde se manifiesta la intención de desarrollar este tipo de actividades, quienes representan a las instituciones educativas hacen énfasis en la especificidad del museo para enriquecer, complementar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en los programas académicos. Con respecto al MNC, se resalta su trayectoria en el ámbito nacional, en medio de una dualidad entre el carácter de institución educativa y el de empresa, que se halla implícita en la legitimidad de las certificaciones o constancias por apoyar en sus labores.

En 1975, con propósitos de actualización y ampliación de los estudios básicos para la reestructuración de los cursos de Turismo y la implantación de nuevas acciones en el sector, el Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos solicitó a la directora "su cooperación para que nuestros analistas realicen en su empresa los análisis ocupacionales tendientes a concretar la situación de los siguientes puestos de trabajo", para el caso, aplicarían los de Guía Turístico y de Museo.

41 CDA MNC, vol. 62, ff. 287-288, 16 de marzo de 1977. Hacia el final del documento, la directora del MNC manifiesta: "esperamos que esta será la primera de una serie de exposiciones de Fotografía que tendrá lugar en el Museo Nacional", y se enuncian como posibles temas: grandes catástrofes, fotografía como arte, fotógrafos, daguerrotipos, paisaje, tipos humanos en Colombia, urbanismo, arquitectura y postales antiguas.

42 CDA MNC, vol. 69, f. 528, 27 de julio de 1982.

La representante del SENA aseguró que "su finalidad inmediata es ajustar los planes de nuestros cursos a las necesidades de cada cargo, para que la formación se realice en forma real y práctica".[43]

Entre otras acciones relacionadas con el turismo y la atención al público, se encuentra el servicio de vigilancia prestado por un agente de la Policía de Turismo.[44] Por su parte, Colcultura remitió el "Formulario Encuesta para Guías Turísticos o Cicerones", editado por la Corporación Nacional de Turismo para distribuirlo entre las informadoras del museo.[45] Asimismo, se incluyen "Guías Turismo SENA" en el listado de colegios e instituciones que visitaron el MNC durante agosto de 1978.[46] Aunque la inscripción de los museos en la oferta turística nacional se puede rastrear hasta décadas anteriores, durante la administración de Emma Araújo se intensificó el registro del vínculo entre el MNC y las entidades a cargo de las actividades del turismo. Con la subsecuente apertura del Departamento Educativo, esta dirección dejó un precedente sobre la segmentación de los públicos a los que el museo orienta sus acciones.

En el marco de la "readecuación" del MNC, también se incentiva la formación de los trabajadores del museo. Un ejemplo es el Curso de Informadoras que se desarrolló en 1975,[47] así como el Seminario Prácticas de Museo, organizado por la División de Museos y dirigido por Ulrich Lober en 1976, con la asistencia de personal de los diferentes museos de la ciudad y las informadoras del MNC.[48] De igual forma, se encuentran las convocatorias para becas de estudio en áreas específicas relacionadas con las labores de los museos, por ejemplo, en Museografía en México y en Promoción de las Artesanías y Artes Populares en Madrid.[49]

Con respecto a los eventos y visitas especializadas, Emma Araújo de Vallejo participó en la XIV Bienal de São Paulo en 1978 y allí realizó visitas al Centro de Estudios Museológicos y Ciencias del Hombre, al Museo de Arte Moderno

43 Ana Mallarino de Ospina, Superintendente Centro Nacional de Hotelería y Turismo-SENA. CDA MNC, vol. 60, f. 381.

44 "Por el cual se extiende el agradecimiento a la Brigada de Institutos Militares". CDA MNC, 3 de febrero de 1976.

45 CDA MNC, 30 de marzo de 1976.

46 Listado de 119 colegios e instituciones durante agosto de 1978, CDA MNC.

47 CDA MNC, 5 de marzo de 1975.

48 Seminario realizado del 26 de febrero al 12 de marzo de 1976. CDA MNC, 18 de febrero de 1976.

49 CDA MNC, abril de 1976.

y al Museo del Centro Siquiátrico en Río de Janeiro, en compañía de la doctora María Fernanda de Camargo e Almeida. La directora fue elegida como experta nacional,[50] junto a Eduardo Serrano y Francisco Gil Tovar, para la reunión de Museólogos Nacionales e Internacionales en Bogotá, "la reunión tiene como objeto elaborar el diseño curricular y determinar las necesidades materiales para la creación de la Escuela de Museología".[51]

Además, hay indicios del interés en la concepción de patrimonio, presentes en el requerimiento de la División de Inventario del Patrimonio Cultural con miras a crear un "centro de información del país en general". Para ello, se solicitan datos e información escrita y gráfica sobre "patrimonio", "entendido éste en las áreas de arquitectura, pintura, escultura, muebles, objetos varios, documentos y arqueología […], pues debido al nuevo enfoque esta información es de suma importancia para las metas que nos hemos propuesto".[52] Frente a las categorías de discusión en el ámbito museal, las acepciones de lo patrimonial que trascienden el sustrato material fueron adquiriendo mayor relevancia en décadas posteriores.

Proyectos pioneros para la formalización de la educación sobre museos

En este apartado comento los proyectos de educación en museología, que en Colombia se hacen visibles desde finales de los setenta y coinciden con la configuración del programa educativo del MNC que inicia en 1980. Teniendo en cuenta la recurrencia discursiva a la educación de la mirada en el museo, hago alusión a sus antecedentes en el MNC por medio de comentarios a propósito de colecciones o exposiciones, que plantean la relación entre las artes y la historia. Al final, analizo algunas de las ideas sobre el museo y sus prácticas educativas, en la perspectiva de transmisión cultural y formación de ciudadanía.

La institucionalización de estos procesos en Colombia es contemporánea a la de México, donde hay resultados más visibles y se constituye en un referente de

50 CDA MNC, 25 de septiembre de 1978.

51 CDA MNC, 21 de septiembre de 1978. Memorando de Emma Araújo al subdirector de Comunicaciones Culturales, con copia del proyecto "Apoyo a la Escuela Regional de Museología de Colombia", que también fue entregado a Amparo Caicedo de Cárdenas, directora de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Nacional. CDA MNC, 14 de noviembre de 1978.

52 CDA MNC, 18 de febrero de 1976.

los saberes y las prácticas museales en Latinoamérica. En 1962, Eusebio Dávalos manifiesta ante los participantes en el Seminario Unesco la disposición para "estrechar más los lazos que nos unen, intercambiando conocimientos indispensables para la realización de los mismos ideales", acotando que México se enfrenta a la necesidad de restablecer la escuela de museología, "la cual, si en otra época no sobrevivió, ahora cuando tanta falta hacen los técnicos de dicha especialidad, seguramente puede esperar el más halagador futuro".[53]

En la década de 1940 funcionó una especialización en Museografía en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que se clausuró en el decenio posterior (Vázquez, 2005). En 1968 se creó el Centro Paul Coremans y en 1971 se convirtióerte en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (Encrym) (Witker, s. f.). Iker Larrauri afirma que antes de estos proyectos de formalización "en México también [haciendo alusión a Estados Unidos] todos nos formamos sobre la marcha. […] Los pocos que hacíamos museos estábamos encuadrados dentro de las instituciones y nos formábamos como aprendices" (Vázquez, 2005, p. 81).[54]

Entre las conclusiones y sugerencias del Coloquio Internacional sobre los Museos en el Mundo de Hoy (Unesco, 1970), se insta a los miembros a "asegurar en los programas de enseñanza primaria, secundaria y superior, un lugar importante al tipo de educación que otorgan los museos", así como a "fomentar la creación de una enseñanza museológica a nivel universitario, en especial para formar personal de museos". En Colombia, esta intención de formalizar la educación sobre museos se consolida hacia finales de la década de los setenta. En 1977 se realizó un estudio sobre el esquema de proyecto para un Instituto de Museología en Bogotá, en cuyas consideraciones generales se proponía un curso de tres años dedicado al estudio de la función del museo en los campos de recopilación y presentación de material, la investigación de nuevo material, las investigaciones históricas, la defensa del patrimonio cultural y la contribución al turismo.

53 Archivo Histórico MNA, vol. 445, exp. 45, f. 150v, 17 de septiembre de 1962.

54 En el reconocimiento a la trayectoria académica de Carlos Vásquez Olvera (13 de julio de 2022), el director del INAH, Diego Prieto Hernández, se refirió a la deuda de la Escuela de Restauración con la museografía y la museología, para hacer de los museos un objeto de estudio, en correspondencia con el legado de Vásquez y de Miguel Ángel Fernández (fallecido en el 2022). https://www.inah.gob.mx/boletines/11344-en-homenaje-a-carlos-vazquez-olvera-instan-a-encaminar-una-licenciatura-en-museologia-y-museografia

En los comentarios se sugiere que la docencia la asuman universidades con facultades de Bellas Artes, y las prácticas, Colcultura y los directores de museo, así como la independencia de este Instituto con respecto al Centro de Restauración.[55]

Al año siguiente se esboza el "Proyecto para una Escuela de Museología" en la sede del Convento de Santa Clara, con el objetivo de la "formación de recursos humanos para los museos en Colombia y área Andina en los diferentes niveles y campos".[56] Los cursos que se proponen corresponden a papeles en el museo: conservador, registrador, curador, restaurador, almacenista y "Guías-Informadoras-Bilingües", con estudios de secundaria como requisito, conocimientos en Bellas Artes y con un cupo de veinticinco a treinta participantes. También se realizó una reunión preliminar para la creación de un programa académico en tecnología de museos, a la que asistieron directivos de museos, como Emma Araújo del MNC, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), de la SED y de Colcultura.[57]

Colcultura programó una reunión de expertos en 1979, para elaborar el programa curricular de la Escuela de Museología, a la cual asistieron Luis Monreal, secretario general de ICOM, y Silvio Mutal.[58] El programa de Museología inició ese año con dos cursos introductorios para personal vinculado a los museos o instituciones similares. Esta fue la iniciativa que Colcultura adoptó a partir de una recomendación de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para América Latina y el Caribe, que se realizó en Bogotá en 1978, donde se hizo hincapié en la necesidad de formar recursos humanos según las vacantes:

> Los museos son instituciones de inmenso valor, por cuanto preservan y difunden el patrimonio cultural y natural de nuestros países. Como lo demostró el Diagnóstico de la situación de los museos colombianos, es indispensable que la tarea que realizan estas instituciones sea profesional y tenga el nivel técnico indispensable.[59]

55 CDA MNC, vol. 62, ff. 295-296.

56 CDA MNC, vol. 64, f. 592.

57 CDA MNC, vol. 64, ff. 551-552, 8 de junio de 1978.

58 "Carta de Emma Araújo dirigida a María Fernanda Camargo Almeida (Río de Janeiro, Brasil)". CDA MNC, vol. 65, ff. 340-341.

59 "Carta de Gloria Zea de Uribe, directora de Colcultura, dirigida a Emma Araújo de Vallejo, directora del MNC". CDA MNC, vol. 66, f. 235, 23 de julio de 1980.

En los programas de la Escuela de Conservación, Restauración y Museología, Centro Nacional de Restauración, para 1980 se plantean contenidos técnicos con algunos temas de Historia e Historia del Arte.[60] El personal del MNC participó en los espacios académicos de la Escuela de Museología.[61] En una misiva a Silvio Mutal, asesor técnico del Programa Regional de Patrimonio Cultural Andino, Unesco-PNUD, el entonces director del MNC Sebastián Romero Buj explica los obstáculos administrativos del proyecto:

> Al retornar a las tareas museológicas, no he podido menos que recordarte y repasar todo lo que se hizo con motivo de la frustrada Escuela de Museología. Frente al Museo Nacional es necesario ahora aplicar una serie de nociones que fueron la inspiración de esa época. La frustración de la Escuela demostró que sin la colaboración de personas como Jorge Betancour, Graciela Esguerra, Marta Posada y yo "no se podía". Era necesario el trabajo y la sensatez nuestra y el apoyo inteligente de Jorge Eliécer Ruiz para que este elefante blanco tuviese la agilidad de una gacela. El nuevo gobierno nos permite pensar que ahora "sí se puede" y que se está haciendo.[62]

El Curso Interamericano de Capacitación Museográfica fue un punto de encuentro para las trayectorias de Colombia y México entre 1972 y 1978. Este espacio de formación estaba dirigido a personal con experiencia en museos, que hicieran parte de ellos y fueran seleccionados por su país de origen. Tenía una duración de nueve meses en modalidad intensiva, además del enfoque en la conservación y restauración del patrimonio cultural material; allí se trabajaron temáticas relacionadas con la teoría de los museos, que impartió Larrauri, su organización y difusión. Felipe Lacouture Fornelli dirigió clases entre 1971 y 1996[63] sobre estos últimos aspectos, desde una perspectiva que desmarca al

60 Documento identificado por Diana Castaño, encargada del CDA MNC, en el Archivo Central del Ministerio de Cultura de Colombia.

61 Por ejemplo, Celmira Morales Dueñas pasa de ser celadora de planta de la División Administrativa a "prestar sus servicios en documentación del Museo Nacional, en consideración a la capacitación que ha recibido con los cursos de documentación y registro, dictados en la Escuela de Museología". CDA MNC, vol. 69, f. 774, 23 de enero de 1982.

62 CDA MNC, vol. 72, folio 597, enero 31 de 1983.

63 De acuerdo con Lacouture, la primera etapa del programa "concluyó debido a la necedad ideológica de un director de Antropología que consideró que no se debería colaborar con la OEA" (Vásquez, 2018, p. 208).

museo de su concreción institucional, al considerarlo una forma de comunicación que "es tan vital que la practicamos todos los días: es la acción que llevamos a cabo todos los días en nuestras propias casas, con nuestros propios objetos; el hecho museístico lo estamos haciendo todos los días" (Vázquez, 2018, p. 209). Para Lacouture, se trata de la confrontación con el objeto, que puede darse en cualquier lugar, con la intermediación de un especialista "que nos explique y nos haga ver las cosas y su significado". En contraposición al museo-banco de objetos y al museo-monumento…

> Mi filosofía es, más bien, comunicar conocimientos por medio de la presentación de objetos para que la persona se acerque a un determinado tipo de realidad, que es la suya, mediante esos objetos que son productos dados en el tiempo y en el espacio. (Vázquez, 2018, p. 209)

Colombia recibió asesoría y formación académica de México, por cuenta de la visita de expertos con ocasión de eventos y capacitaciones, así como por la participación de colombianos en el programa de la OEA.[64] En 1973, el subdirector del MNA, Mario Vásquez, fue invitado al IV Congreso Nacional de ACOM en la ciudad de Pasto (Nariño).[65] Vásquez coordinó la capacitación museológica y en las recomendaciones que resultaron del encuentro se reconocen las nuevas perspectivas para el ámbito museal en la región:

64 En el artículo de Vázquez (2005) sobre Iker Larrauri, se incluye una fotografía en la que se identifica a Guillermo Guerrero Álvarez, un participante de Colombia en el Curso Interamericano de Capacitación Museográfica 1974-1975 (p. 83).

65 "Carta de agradecimiento suscrita por Inés Flores de Carvajal, secretaria general de ACOM". Archivo Histórico MNA, Dirección 1973-1974 caja 1, exp. 72, 19 de octubre de 1973. En diferentes documentos de esa sección del Archivo se menciona el vínculo de Mario Vásquez con el ámbito museal colombiano durante la vigencia de 1973. Existen comunicaciones con Eduardo Nieto Calderón, presidente del Banco Popular en Colombia, sobre la apertura del Museo de Cerámica Precolombina auspiciado por esa entidad financiera. Es así como le anuncia su viaje entre el 1.º y el 7 de octubre para participar en el Congreso de ACOM, en espera de saludarlo y visitar el nuevo Museo a su paso por Bogotá; sin embargo, Nieto le responde que por esas fechas no estaría en la ciudad (Dirección 1973-1974 caja1, exp. 72, junio 22, agosto 03 y 23 de 1973). Con respecto a este tema, también hubo comunicación directa entre Nieto y el director del MNA, Ignacio Bernal, hasta concretar su visita al Museo de Cerámica en Bogotá (Dirección 1973-1974, Caja 2, exp. 83, 20 de junio, 6 de julio, 17 de agosto y 24 de septiembre de 1973). Bernal le escribe al político colombiano Alfonso López Michelsen para aprovechar esa ocasión de encontrarse y "recordar una vieja amistad" (23 de agosto). En diciembre de ese año, Inés Flores le comenta a Mario Vásquez acerca de su viaje por Centroamérica y su estancia México, en compañía del arquitecto Gonzalo Romero, "que ha hecho muchos trabajos de restauración y que tendrá a su cargo el Museo Histórico que se fundará en Bucaramanga el próximo año". Allí le anuncia que, una vez en el D. F.,

> El Museo moderno es una Institución abierta a todo el mundo, no importa su nivel de preparación y por ello, es recomendable que las exhibiciones sean de tipo polivalente, hechas para toda clase de público y evitando al máximo el uso de tecnicismos en las etiquetas explicativas, así como los montajes complicados o confusos.[66]

De ahí que se sugiriera montajes que relacionen al objeto con su medio natural y cultural de producción, con el ingenio para resolverlo sin mayores costos, y a convertir los museos en "instituciones cada vez más dinámicas y vivientes" (p. 4).

Por otro lado, se promueve la creación de Museos Escolares, que en México constituyó un programa del INAH entre 1972 y 1982.[67] En las memorias del V Congreso Nacional de ACOM (Cúcuta, 1974) hay un apartado dedicado a la transcripción de trabajos presentados al Centro Interamericano de Capacitación Museográfica (Churubusco-México, 1975). La mayoría de estos documentos desarrollan temas relacionados con la educación en museos, pero solo uno de ellos tiene el nombre del autor: Guillermo Guerrero, bajo el título "Museos Escolares".[68]

La convocatoria de formación para 1974 llegó a la Dirección del MNC y requería de la selección de seis directores de museos de Colombia, para que recibieran durante un mes en el MNA un "adiestramiento intensivo y complementario a los conocimientos adquiridos en los cursos de capacitación para el desarrollo de Museos Escolares, catalogación general de museos y museografía dictados en Bogotá".[69] En 1977, por medio del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) se dio a conocer la convocatoria para el Curso Interamericano de Capacitación Museográfica. Aunque en esa versión se propuso un enfoque más técnico y administrativo, en el objetivo se justifica

---

lo buscarían para atender sus orientaciones acerca de los museos e instituciones culturales en esa ciudad (Dirección 1973-1974 Caja 1, exp. 72, 11 de diciembre de 1973).

66 Memorias **IV** Congreso Nacional ACOM, p. 3. Archivo histórico UNAL, fondo Museo de Arte.

67 A la par del proyecto Casa del Museo, lo que dio lugar al Departamento de Servicios Educativos, Museos Escolares y Comunitarios.

68 "Transcripción de varios trabajos", 161-166.

69 Esto fue posible por las gestiones de Colcultura y el auspicio de la OEA por intermedio de José Lacret, jefe de la Unidad Técnica de Patrimonio Cultural del Departamento de Asuntos Culturales, en torno del proyecto "Utilización del Patrimonio Cultural". La convocatoria fue suscrita por la jefe de la División de Museos de Colcultura, Inés Flores de Carvajal. CDA MNC, vol. 59 folio 108, septiembre 17 de 1974.

que con este tipo de formación se procura "que las actuales y nuevas instalaciones museográficas cumplan con los fines culturales y didácticos a que están destinadas".[70]

En su papel de asesor de organismos internacionales, como la OEA y la Unesco, entre 1971 y 1980, Lacouture comenta su trabajo en la formación de la Escuela de Museografía de Bogotá, que se da en un momento de gran interés por parte del Gobierno nacional para impulsar a los museos. Él asistió a las reuniones convocadas por Colcultura en 1979 y 1980, que fueron dirigidas por expertos latinoamericanos, con la participación de representantes de diferentes naciones, como Israel, Holanda, Francia y otros lugares de Europa, entre ellos, un enviado del Centro Pompidou, institución cultural francesa. Allí se crearon las bases para su funcionamiento y el museólogo mexicano dio clases en dicha Escuela, pero luego de que el proyecto sucumbió en Colombia la Unesco patrocinó otros cursos por América Latina, como en Quito, Lima y de nuevo en Bogotá.[71]Acerca del ámbito museal en el país, señala:

> Tienen aproximadamente 100 museos; hicieron algunos intentos de museografía, pero no contaban con gente suficientemente sensibilizada, capacitada, ni siquiera sistemáticamente, porque lo que iba produciendo la escuela se iba dispersando, y lo de siempre, quienes acabaron dentro de los museos fueron los políticos: la pariente de no sé quién, la otra de no sé cuál, lo que sea; los muchachos que salían se dispersaban. No había realmente nada que valiera la pena como instalación museográfica con excepción del Museo del Oro[72] […] Entonces, tenían en muy mal estado el Museo Nacional […] en otra vuelta que di me lo encontré cambiado, pero era mejor el anterior: la museografía que se hizo ¡era gris!, apagada, triste, sin efecto, pero eso sí, muy didáctica. (Vázquez, 2018, p. 232)

70 CDA MNC, vol. 52, f. 154.

71 Lacouture hace referencia a "un experimento muy interesante en una finca —así le llaman ellos a una hacienda—, cerca de Bogotá. Estuve yendo varias veces, hice un total de siete u ocho viajes cada año durante mucho tiempo: daba mi curso intensivo sobre museología y demás" (Vásquez, 2018, p. 232). Es posible que se tratara de la sede del Instituto Caro y Cuervo ubicado en la Hacienda Yerbabuena (Chía, Cundinamarca), que alberga una biblioteca y una colección etnográfica.

72 Las referencias a este museo son frecuentes en el Archivo Histórico del MNA, en especial con relación a exposiciones en México, como "Cien obras maestras del Museo del Oro de Colombia", en 1967, y "El poder del sol. Oro de Colombia", en 1994, con motivo del trigésimo aniversario del MNA.

Con respecto al MNC, la directora Emma Araújo de Vallejo orientó el giro didáctico de su museografía. Si bien la experiencia de la Escuela fue de corto alcance en cuanto a la capacitación museográfica, Lacouture rescata la vertiente de restauración de objetos y edificios. En 1981, Larrauri fue invitado para impartir un curso de Programación de Museos en Bogotá a un grupo convocado por la Dirección de Museos de Colcultura, que estaba conformado por directores de museos y parte de su personal (Vázquez, 2005, p. 201).

Apertura del Programa Educativo del MNC y las exposiciones-taller

Desde 1959, la Unesco divulgó algunas indicaciones sobre la creación de puestos de personal docente y servicios educativos o pedagógicos en los museos,[73] a las que se sumaron las consideraciones de los comités y encuentros internacionales durante la Dirección de Teresa Cuervo en el MNC. En 1977, durante el Coloquio sobre Museología y Patrimonio Cultural, la ponencia "Los museos en Colombia. Su proceso creativo" presentó estas observaciones acerca de la distancia entre el "deber ser" emanado de las instituciones y la práctica de sus equipos de trabajo, por las condiciones en las que operan los museos:

> Las funciones que ellos [los museos] cumplen son ante todo de carácter educativo, a niveles intermedio y bajo. En efecto, un porcentaje superior al 50 % de visitantes a los museos en cuestión lo componen núcleos estudiantiles que acuden en grupos orgánicos para efectuar visitas guiadas o explicaciones temáticas, en orden a complementar la instrucción recibida en sus colegios respecto de determinados aspectos de la historia nacional.
>
> Empleados informadores o los propios directores a veces conducen a los grupos o los reúnen para el desarrollo de algún tema solicitado. También a veces han de trasladarse a centros docentes con el fin de hacer lo propio. Y si a ello se añade que a causa de la organización administrativa oficial y por razones financieras suelen ser al mismo tiempo curadores y administradores, se tendrá

73 "Medios más eficaces para lograr que los museos sean accesibles a todos".

> idea de que algunas de las excelentes tesis sobre especialización de personal de museos se sustentan en seminarios y cursos, y de cuyo valor nadie duda, sean entelequias frente a ciertas realidades.[74] (f. 79)

Por aquel entonces se realizaron cambios en el organigrama administrativo del MNC y apareció un departamento de investigación, con una tecnóloga archivista y un auxiliar de investigación.[75] En 1979, Emma Araújo elaboró un esbozo del Departamento Educativo, a partir de la información y experiencia de departamentos educativos en espacios como el Museo del Niño en el Brasil,[76] los Museos de Israel, el Centro George Pompidou,[77] el Museo de Arte Moderno de París, el Museo Nacional de Tokio, el Museo de Santiago de Chile, entre otros referentes que la directora del MNC tuvo la oportunidad de visitar.

En consideración a que "cada uno de ellos, ha tenido que adaptar sus programas educativos al país y ciudad donde funcionan", en el MNC tendría un carácter experimental para su adaptación progresiva "a las necesidades de la población estudiantil y, a la formación del escolar que visita el Museo". También se toma como base el libro *El niño y su arte*, de Victor Lowenfeld, y la asesoría de la psicóloga Regina de Sabogal.[78] La idea de crear un "Centro Educativo dirigido

74 "Coloquio sobre Museología y Patrimonio Cultural". Bogotá, 21 a 25 de noviembre de 1977. CDA MNC, vol. 63, ff. 66-81. Ponencia sin autoría, cabe la posibilidad de que haya sido presentada por Emma Araújo de Vallejo.

75 CDA MNC, 1 de octubre de 1978.

76 "Si tú me pudieras enviar algún material sobre funcionamiento de Departamentos Educativos a nivel de primera enseñanza, te estaría muy agradecida puesto que nuestros pueblos son muy parecidos y se pueden adoptar soluciones similares." Comunicación de Emma Araújo dirigida a María Fernanda Camargo Almeida, Río de Janeiro-Brasil. CDA MNC, vol. 65, f. 340, 19 de mayo de 1979.

77 "Como lo hablamos en el Museo Nacional y después de tu interesante conferencia sobre las actividades del Centro, estoy programando para 1980, la organización de un centro similar en pequeña escala en este Museo". "Comunicación de Emma Araújo dirigida a Gaelle Bernard, Centro Georges Pompidou". CDA MNC, vol. 65, f. 125, 24 de septiembre de 1979.

78 "Comunicación de la directora del MNC a Gloria Zea de Uribe, directora de Colcultura, sobre el programa de actividades del Museo Nacional para 1980". CDA MNC, vol. 66, ff. 514-515, 17 de enero de 1980.

especialmente a los niños"[79] en el MNC obtuvo el apoyo institucional con ocasión del Año Internacional del Niño, que declaró la ONU en 1979.[80] La propuesta inicial consideró que

> se iniciaría con alumnos de 3.º, 4.º y 5.º de primaria formando grupos de máximo 15 niños, quienes asistiría a una visita supervisada y una libre a una sala del Museo Nacional, con una duración de 20 minutos, posteriormente efectuarían una hora de trabajo en el taller, directamente relacionada con la visita efectuada ejemplo: para completar la ficha infantil de la Sala Conquista, Colonia y Ciencias los niños trabajan en el taller, con elementos de hierro, madera, telas, etc.[81]

El MEN asignó a la pedagoga Azeneth de Castro para efectuar "un estudio y evaluación de la población escolar que visita el Museo Nacional en un número aproximadamente mínimo de 300 niños".[82] A finales de 1979, la directora del MNC solicitó la colaboración del subdirector de Patrimonio Cultural para "la terminación de la planta física del Departamento Educativo con el fin de iniciar en 1980 unos pequeños programas de taller". Asimismo, le propone que ambos estudien "el programa educativo de acuerdo con las posibilidades económicas que rija el presupuesto de 1980 y las posibilidades de aumento en la planta de personal".[83]

---

79 Comunicación a Silvio Mutal, asesor técnico principal y coordinador regional de Patrimonio Cultural Andino, donde Emma Araújo enlista recursos necesarios para el proyecto: "personal calificado como Sicóloga, Pedagóga y guias [*sic*] preparadas específicamente para realizar las visitas salas de exhibición-taller [*sic*]"; "igualmente materiales y adecuación de la planta física". También comenta el contacto con Regina de Sabogal, que realizó el proyecto "Museo del Niño" en 1978 con la financiación del programa Unesco-PNUD-Proyecto Patrimonio Cultural Andino. CDA MNC, vol. 65, f. 491, 14 de febrero de 1979.

80 Como parte de esa conmemoración, Jaime Forero Valdés, presidente-rector de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, envió la solicitud para exponer en las instalaciones del museo los trabajos de los estudiantes de Diseño Gráfico: "'Los Derechos del Niño', que comprende afiches, estampillas, banderines, juegos didácticos, calcomanías e investigación, aplicando los diferentes aspectos del diseño a la imagen gráfica en la campaña de los Derechos del Niño" y de Diseño de Interiores: "Remodelación y ambientación de las sedes: 'Correccional de menores El Redentor', CAIP: "Los Eucaliptos", CAIP: Sede, dependientes estos del Bienestar Familiar y ambientación de la Organización Pro La Niña Indefensa, entidad particular sin ánimo de lucro". CDA MNC, vol. 65, f. 225, 3 de agosto de 1979.

81 Memorando "Creación Departamento Educativo". CDA MNC, vol. 65, f. 569, 18 de enero de 1979.

82 Memorando "Departamento Educativo", dirigido a Sebastián Romero, jefe de la División de Museos. CDA MNC, vol. 65, f. 153, 13 de septiembre de 1979.

83 Memorando "Departamento Educativo del Museo Nacional". CDA MNC, vol. 65, f. 34, 5 de diciembre de 1979.

Entre sus argumentos, ella alude a la reinauguración del MNC y a la afluencia de público, por lo que se evidencia "la necesidad de efectuar visitas guiadas para los grupos escolares y turistas y la creación del departamento educativo".[84]

Hacia 1979 inicia labores el departamento de educación del MamBo. Luego de seis meses de la inauguración de la primera etapa de su sede y de "un intenso calendario de exposiciones nacionales y extranjeras", se incrementaron sus actividades y se creó dicho departamento, que contempló "ciclos de conferencias, programas escolares y taller infantil".[85] Para ese entonces, Emma Araújo hace referencia a los programas del Departamento Educativo del MNC,[86] en especial, alrededor de la exposición Gonzalo Jiménez de Quesada,[87] en conmemoración de los cuatrocientos años de su muerte, con la que se propuso informar sobre la ruta que condujo a la fundación de Bogotá, por medio de mapas y leyendas.[88]

Con un enfoque didáctico y una intensa atención de grupos escolares (tabla 3) el público infantil elaboró dibujos libres, material recopilado por el MNC que se expuso después como "El Museo Nacional visto por los niños".

84 Memorando "Aumento de la planta de personal del Museo Nacional", dirigido a Sebastián Romero, jefe de la División de Museos. En el breve listado se incluye a una pedagoga y a una psicóloga. CDA MNC, vol. 65, f. 575, 16 de enero de 1979.

85 "Comunicación de Gloria Zea de Uribe, directora del MamBo". CDA MNC, vol. 65, f. 44, 21 de noviembre de 1979.

86 Un registro de ello, la solicitud que la directora tramita ante Jorge Eliécer Ruiz, subdirector de Comunicaciones Culturales de Colcultura, para el transporte "para traslado de los escolares de los diferentes barrios del Distrito, al Museo Nacional, con el fin de que los niños puedan participar a todos los programas del Departamento Educativo". CDA MNC, vol. 65, f. 297, 19 de junio de 1979. Otro es la solicitud a Eduardo Serrano, del MamBo, para enviar al fotógrafo Óscar Monsalve "con el fin de que tomara para ilustración del boletín el retrato de Gonzalo Jiménez de Quesada y una de las láminas de la Expedición Botánica para la exposición con la cual espero se inaugure el Departamento Educativo en el Museo Nacional". CDA MNC, vol. 65, f. 347, 18 de mayo de 1979.

87 "Se comunica a los colegios y escuelas que funcionan en el Distrito Especial de Bogotá que con cita previa, [...] se les ofrece una visita guiada, didáctica, informativa sobre la vida del Conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada". En el Memorando a Clemencia Torres, Oficina de Divulgación, acerca del aviso de prensa sobre visitas a la Exposición de Gonzalo Jiménez de Quesada. CDA MNC, vol. 65, f. 487, 21 de febrero de 1979.

88 Comunicado de prensa "Exposición Gonzalo Jiménez de Quesada". CDA MNC, vol. 65, f. 511. "El Museo Nacional exhibirá en la sala Conquista-Colonia y Ciencias en el retablo correspondiente a la Conquista, del 16 de febrero al 31 de marzo de 1979, óleos, documentos, libros, mapas, medallas y billetes", f. 513.

Tabla 3. Actividades Exposición Gonzalo Jiménez de Quesada, 1979[89]

Grupos escolares	204
Alumnos	11410
Total de visitantes a la exposición	39432
Realizaron trabajos dentro de la exposición	28 grupos escolares 3996 niños
Trabajos para la exhibición El Museo Nacional Visto por los Niños	3000 dibujos

Fuente: datos tomados de Comunicado de prensa"Exposición Gonzalo Jiménez de Quesada". CDA MNC, vol. 65, f. 511."El Museo Nacional exhibirá en la sala Conquista-Colonia y Ciencias en el retablo correspondiente a la Conquista, del 16 de febrero al 31 de marzo de 1979, óleos, documentos, libros, mapas, medallas y billetes", f. 513.

Para 1980, en conmemoración del sesquicentenario de la muerte del Libertador, Simón Bolívar, la directora planeó que a partir de agosto se realizarían en el taller "trabajos con algunos de los elementos más usados en la Campaña Libertadora, 'El Caballo''El Uniforme'".[90] En la planta física del MNC, el departamento se organizó en la arcada sur del primer piso. Para la adecuación de oficinas, muebles y enseres, se contó con la donación del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). Durante la vigencia 1980-1981, el Programa Educativo atendió a 18 551 escolares, de 300 entidades educativas,[91] con cuadernillos de trabajo como material didáctico para las visitas y talleres con público infantil.

89 En comunicación de la directora del MNC a Eduardo Serrano, Museo de Arte Moderno-Bogotá, donde también se enlista el tipo de piezas que se exhibieron de manera cronológica entre el 16 de febrero y el 30 de abril. Y en el memorando "Exposición Gonzalo Jiménez de Quesada", dirigido a Gloria Zea de Uribe, directora de Colcultura. CDA MNC, vol. 65, ff. 346 y 363, 7 y 18 de mayo de 1979.

90 CDA MNC, vol. 66, f. 514, 17 de enero de 1980.

91 "Resumen relacionado con la creación, organización y funcionamiento del Departamento Educativo del Museo Nacional", 1982. CDA MNC, vol. 69, ff. 752-760. Al final, se presenta una "Relación de personal con el cual ha prestado servicio el Departamento Educativo desde su iniciación": EXPOSICIÓN-TALLER EL ÁRBOL: Leonor Aya de Díaz, diseño y animación; Mirtha Hernández Z., investigación y coordinación del Programa; Rosa Bertel S., animación-Informadora Salas Museo (en comisión nómina Biblioteca); Asseneth T. de Castro, animación (en comisión MEN); Jesús Fernández R., ayudante oficina; Regina O. de Sabogal, asesoría sicóloga [SIC] (Unesco). EXPEDICIÓN BOTÁNICA: Marly Mosquera R., Carlos J. Cortés, Celmira Morales D., Pilar Guzmán —animadores/informadores salas; María Victoria de Uribe, asistente Dirección-dibujante (nómina Antropología)".

Tabla 4. Estadísticas del Programa Educativo 1980-1981

	1980	**1981**
Visitantes MNC	147211	140236
Colegios	711	707
Escolares	38555	41345
Escolares con boletería	27037	22665
Escolares que asistieron al Programa Educativo	9076	9475
Total escolares que visitaron el Museo (incluye con boletería, colegios y programa educativo)	74668	73485
Material didáctico (cuadernillos) utilizado para "El Árbol" y "Expedición Botánica"	5700	8000
Cuadernillos utilizados en "El árbol"		4500
Cuadernillos utilizados en "Expedición Botánica"		9200

Fuente: adaptación de los datos que se registran en"Resumen relacionado con la creación", ff. 756-759.

La exposición Expedición Botánica se extendió durante 1982"por solicitud del público, escuelas e historiadores", puesto que"ha tenido mayor auge por tratarse este año del aniversario de los 250 años del nacimiento del Sabio José Celestino Mutis y, por aproximarse los 200 años de la Expedición Botánica, en Abril de 1983".[92] Por cuenta de esta ampliación del periodo expositivo"a petición de los Colegios","se hizo una reimpresión del'Folleto Correo Curioso'en cantidad de 10 000 unidades, de las cuales 2000 destinados al canje, y el saldo 8000 para la venta".[93]

Una muestra del material didáctico se compartió con instituciones educativas que así lo pidieron;[94] por ejemplo, la Sociedad de Amigos deYaguara en la ciudad de Neiva (Huila) solicitó"material didáctico, de consulta y laboratorio para el colegio de segunda enseñanza". En respuesta, la administradora del MNC, Sally García Jiménez, informó acerca del Programa Educativo dirigido a alumnos de primaria,"que consiste en desarrollar un cuadernillo de trabajo especialmente

92 "Solicitud prórroga préstamo del libro 'D'Elhuyart' para la exposición 'Expedición Botánica', dirigida a Pilar Moreno de Ángel, directora del Archivo General". CDA MNC, vol. 69, f. 528, 27 de julio de 1982.

93 CDA MNC, vol. 69, f. 740, 19 de febrero de 1982.

94 El intercambio y la donación de material bibliográfico con instituciones educativas se verifica con antelación del diseño de material educativo, por ejemplo, mediante el envío del Catálogo del Museo a la Escuela Agropecuaria de Yacopí. CDA MNC, 13 de abril de 1977.

diseñado y que es el que nos permite evaluar nuestros programas".[95] Además, anunció el envío de tres ejemplares del periódico *Correo Curioso*, como parte de las actividades desarrolladas a partir de la exposición Expedición Botánica. En el envío a Cecilia Duque, directora del MATP, Emma Araújo precisa que el cuadernillo de trabajo se diseñó para escolares de ocho a doce años y "con el cual realizan actividades durante 2 horas guiados por personal especializado".[96] En el comunicado de prensa se convoca a escolares y adultos en la Sala Conquista, Colonia y Ciencias, y "los planteles educativos que desen [*sic*] participar en las actividades específicas de la exposición (guias y cuadernillos diseñados para el efecto) se atenderán grupos máximo de 80 escolares mediante cita previa".[97] Otro aspecto recurrente en las diferentes comunicaciones es el énfasis en la gratuidad de las actividades que ofrecía el Programa.

Los objetivos de los programas educativos asociados a la exposición-taller El Árbol y la Exposición Expedición Botánica fueron "contribuir al desarrollo de la creatividad del niño y colocar a su alcance los contenidos históricos, arqueológicos, etnográficos y artísticos del Museo Nacional".[98] Emma Araújo presentó estos programas en la Sesión Mercado de Ideas del CECA, en el marco de la XII Conferencia de ICOM que se celebró en México a finales de 1980. La directora refiere que el material de cuadernillos y el periódico quedaron consignados para formar parte de una publicación sobre los programas presentados en la sesión, dirigida por la secretaria del CECA, Therese Destree Heymans. También participó en el grupo de Miroslav Lazovic, director de los Museos de Historia de Ginebra, sobre el tema "Problemática respecto a la falta de cooperación entre los profesores de las escuelas y los programas educativos de los museos. Relación escuela-museo".[99]

En cuanto al personal y en línea con la readecuación del MNC, Emma Araújo expresó su inclinación por vincular trabajadores con perfiles afines a las labores del museo, y a incentivar la formación de quienes ya hacían parte del equipo.

95 CDA MNC, vol. 66, f. 53, 12 de noviembre de 1980 [por un posible error tipográfico, el documento aparece fechado con el año 1989].

96 CDA MNC, vol. 66, f. 103, 26 de septiembre de 1980.

97 *Ibid.*, f. 124.

98 CDA MNC, vol. 69, f. 673, 29 de marzo de 1982.

99 "Memorando 'Informe de EMMA ARAÚJO DE VALLEJO, directora del Museo Nacional sobre su asistencia en representación de Colombia a la XII Conferencia de ICOM en México'". CDA MNC, vol. 66, f. 41, 17 de noviembre de 1980.

Desde la propuesta inicial, la directora manifestó que el Departamento Educativo funcionaría en su etapa inicial con personal del MNC y una pedagoga de medio tiempo nombrada por el MEN, "pero es indispensable nombrar en la planta de Colcultura, o contratar a la mayor brevedad posible, el personal especializado como una artista y tres (3) guías o animadoras".[100] Es el caso de la informadora Clemencia Lagos, sobre quien expresó que su "capacitación y formación para trabajar en el Museo, es indispensable dentro de los programas actuales y dentro del programa del Departamento Educativo que iniciará en 1980".[101] Esta especialización del personal y de los espacios fue descrito por la directora de la siguiente manera:

> Este departamento requiere un grupo de personal especializado en diferentes ramas que confluyen directamente en su creación y funcionamiento.
> Considero indispensable la asesoría temporal de una sicóloga, una pedagoga y eventualmente una museóloga especializada en la formación de museos infantiles.
> El departamento educativo constaría esencialmente de:
> 1.º Un centro de información para todos los colegios y escuelas públicas y privadas del Distrito.
> 2.º Un centro de investigación para estudiar, investigar y producir el material didáctico para uso de los niños dentro del Museo.
> 3.º Un pequeño taller con elementos disponibles para los escolares Ej. metales, papel, telas, arcilla, plastilina, etc.
> 4.º Adecuación de una parte del jardín para uso de los escolares.[102]

En el organigrama del MNC para 1981 aparece el equipo de trabajo del Programa Educativo: una diseñadora, una coordinadora del programa, una psicóloga, tres pedagogas, dos técnicos operativos, una secretaria y cuatro auxiliares técnicos. Además, en las salas se incluyó a dieciocho auxiliares administrativos

100 CDA MNC, vol. 66, f. 515, 17 de enero de 1980.

101 "Memorando 'Asistentes del Museo Nacional al curso de Museología que se inicia el 22 de octubre al 15 de diciembre de 1979'". CDA MNC, vol. 65, f. 117.

102 CDA MNC, vol. 65, f. 568, 18 de enero de 1979.

para el servicio al público.[103] En ese año se dirigió una propuesta a Colcultura de la conformación de la planta de personal para la creación del Programa Educativo en el MNC, como un "anexo a la planta propuesta en noviembre de 1980".[104]

Entre los anuncios y notas de prensa para divulgar las actividades del Programa Educativo, hay una invitación a los escolares de siete a doce años, para el taller durante el periodo de vacaciones de junio y julio de 1980, con entrada gratuita para dos grupos de veinte niños, bajo la orientación de alumnos del Departamento de Cerámica de la Universidad de los Andes:

> El Museo Nacional comunica a los escolares que, durante el periodo de vacaciones estará en servicio el Taller del Programa Educativo con prácticas en técnica de la cerámica, su manufactura y utilización.[105]

La participación de estudiantes de programas académicos profesionales en las acciones educativas del museo es el resultado de relaciones interinstitucionales, que se establecieron mediante comunicaciones previas y vinculaciones de docentes y expertos. En el caso de la Universidad de los Andes, por ejemplo, se informó al decano de la Facultad de Artes y Ciencias acerca del inicio de labores del Programa Educativo en marzo de 1980, así como de las conversaciones con Regina Sabogal, profesora del Departamento de Psicología y colaboradora del Programa, sobre la posibilidad de contar con el apoyo de algunos estudiantes de dicha especialidad.[106] Una misiva similar se envió a la directora de Textiles y Cerámica, en la cual Emma Araújo le anuncia que "me gustaría conversar con usted personalmente respecto a la posible colaboración de alumnos de su facultad en los trabajos que realiza el Museo Nacional".[107] En esta última, la directora del MNC comenta, con respecto a las labores emprendidas alrededor de la exposición-taller El Árbol, que

---

103 CDA MNC, vol. 68, f. 291.

104 Profesional universitario (Leonor Aya de Díaz); técnico administrativo (Mirta del C. Hernández Z.); profesional universitario (psicólogo); técnico operativo (Rosa María Bertel); técnico operativo (pedagogo); 2 técnicos operativos; auxiliar de técnico (Marly Mosquera Rentería); auxiliar de técnico (María del Pilar Guzmán de Jara); auxiliar de técnico (Celmira Morales Dueñas); auxiliar de técnico (Jesús Antonio Fernández R.); secretaria. CDA MNC, vol. 68, ff. 292-295, junio de 1981.

105 CDA MNC, vol. 66, f. 300.

106 *Ibid*., f. 377, 10 de abril de 1980.

107 *Ibid*., f. 386, 9 de abril de 1980.

> para tal efecto, fueron enviadas 872 circulares a los diferentes planteles educativos como colegios, escuelas y concentraciones escolares de Bogotá, dando como resultado la reservación de cupos de 80 niños diarios hasta el 14 de junio y, del 15 de julio, fecha en que se reinician las labores escolares, hasta el 1° de agosto, según solicitud recibida en la fecha.

En el informe de 1981, Emma Araújo insistió en la ampliación de la planta como lo propuso desde 1980, "teniendo en cuenta que, el existente es insuficiente para atender las necesidades del servicio y, más aún, con la creación del Departamento Educativo que, como es de conocimiento de las directivas del Instituto, presta servicio con el mismo personal suscrito a Salas (informadoras) y, al área administrativa del Museo".[108] En un memorando de 1982 dirigido al subdirector de Patrimonio Cultural, Emma Araújo envía el perfil de tres profesionales y declara su contratación "indispensable para la continuación del Departamento Educativo y su normal y progresiva organización dentro de lo discutido en las reuniones que sobre Educación en Museos, tuvimos en Quito-Ecuador".[109] En un informe de ese año se menciona la colaboración de la pedagoga Azeneth de Castro, así como la vinculación de las tres profesionales, equipo de trabajo que realizó cambios en el Programa, "como elaboración de cuadernillos de trabajo para todas las salas, evaluación de los dos años anteriores, programación de un seminario de profesores para finales del año".[110]

En la planeación de actividades para el diseño de una exposición y material educativo sobre la Expedición Botánica, dirigida a escolares de tercero, cuarto y quinto de primaria con edades entre nueve y catorce años, Emma Araújo consideró

108 CDA MNC, vol. 69, f. 738-739, febrero 19 de 1982.

109 "Memorando de febrero 10 de 1982. CDA MNC, vol. 69, f. 750. Los perfiles profesionales corresponden a María de la Luz Giraldo de Puech, "Antropóloga de la Universidad de los Andes, con Master en Educación de la Universidad de Stanford-California, quien prestó asesoría en el diseño conceptual de la Exposición-Taller 'El Árbol'. [...] Solicito su contrato para efectuar una asesoría y evaluación de los dos (2) años del Programa del Departamento Educativo y, la implantación del nuevo programa. Por su experiencia y sus capacidades, su colaboración sería de gran valor científico para el Departamento Educativo". Elsa Pizano Mallarino, "sicóloga graduada en la Universidad de los Andes, con Seminario en Arte y Dibujo, experiencia en realización e implantación de Programas Educativos de la Comunidad. Tendría a su cargo la evaluación de niveles de comprensión cognoscitivos". Y Sylvia Helena Ardila Plazas, educadora de Preescolar, con un curso de Recreación Infantil.

110 "De Emma Araújo a Graciela Carranza de Rincón, jefe de personal del MEN". CDA MNC, vol. 69, f. 516, 30 de julio de 1982.

que, "por lo complejo del tema", "personalmente escogería y aconsejaría otro tema que pudiese llegar al nivel infantil solicitado por el señor Silvio Mutal".[111] No obstante, desde 1980 se aplicaron los cuadernillos a diez mil escolares, de primer nivel (segundo de primaria a segundo de bachillerato) y segundo nivel (primero a quinto de bachillerato), "que sirven como elementos de apoyo para su mayor y fácil comprensión",[112] al igual que la publicación del folleto *Correo Curioso*. Entre estos datos enviados a Gloria Valencia Diago de *El Tiempo*, se comunican los posibles horarios para fotografiar a los escolares trabajando.

Por otro lado, en la atención convencional a grupos escolares se han presentado situaciones de "indisciplina" o inconvenientes con el "manejo de grupos", aspectos que acercan el museo a las condiciones en las que se desarrollan las actividades en las instituciones educativas. Así, en 1982 se registra un llamado de atención a un grupo de estudiantes de grado séptimo,[113] las sugerencias para atender a un numeroso grupo del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y recomendaciones para la organización interna del equipo de trabajo del MNC para la atención a este tipo de públicos.[114] En otro sentido, se presentó la queja de un visitante sobre la actuación "inapropiada" de una de las empleadas del MNC.[115]

Hacia el final de su administración, Emma Araújo continuó afianzando las relaciones interinstitucionales con respecto a iniciativas educativas en los museos. Por ejemplo, Hugo T. Levy, director de la Fundación AMHA Colombia que desarrolla actividades "en pro de la difusión Cultural y la Educación en nuestro medio", proporciona detalles sobre la conferencia que Emma Araújo accedió a ofrecer dentro del ciclo "Visita a los grandes museos de Bogotá" que, "con el sello característico de nuestro quehacer pedagógico y cultural, se propone destacar la importancia de los principales museos capitalinos, como testimonios de importantes épocas y

111 "Memorando 'Departamento Educativo', dirigido a Sebastián Romero, jefe de la División de Museos". CDA MNC, vol. 65, f. 154, 13 de septiembre de 1979.

112 CDA MNC, vol. 69, f. 649, 13 de abril de 1982.

113 Sally García Jiménez, de la administración del MNC, se dirige a Mercedes Manrique Soriano, de la Consejería Externado Nacional Camilo Torres. CDA MNC, vol. 67, f. 318, 11 de marzo de 1982.

114 "Memorando de Sally García Jiménez, Administración MNC, dirigido al personal de la Celaduría y Boletería, 'Recomendaciones para el cumplimiento de sus funciones'". CDA MNC, vol. 65, f. 116, 1.º de octubre de 1979.

115 "Suscrito por Ignacio Gómez V. para la directora del Instituto Nacional de la Cultura". CDA MNC, vol. 69, f. 444, 7 de septiembre de 1982.

hechos destacados dentro del acontecer histórico de Colombia".[116] Y, en cuanto a la planeación de exposiciones-taller, para el segundo semestre de 1982 la directora propuso Viva el Color, para lo cual se tramitó la solicitud de materiales fungibles ante la jefa de la División de Museos de Colcultura.[117] Posteriormente, Gloria Oviedo de Rueda retomó dicho programa.

Para concluir esta etapa del itinerario del MNC, con énfasis en las acciones que llevaron a concretar la aparición de un área dedicada a su función educativa, considero necesario ampliar la idea de "exposición-taller" puesta en práctica durante la dirección de Emma Araújo de Vallejo. En el documento del Programa Educativo,[118] esta se presenta con orientación al objetivo de "incrementar la creación individual y colectiva según el tema expuesto" (f. 6), como vimos, para las temáticas expositivas se seleccionaron personajes, hechos y procesos históricos que permitieron articular diversos temas, conceptos y piezas de las colecciones del museo.

De igual forma, se describe el funcionamiento de la exposición-taller, que "como un organismo vivo, está permanentemente realimentada por los trabajos de los niños de lo cuál [*sic*] resulta una ósmosis entre el medio ambiente de la exposición y el medio ambiente que ellos mismos crean" (f. 6). Esta metáfora ronda la idea misma de museo, en la concepción del Museo Arqueológico de los años cuarenta y en las declaraciones en eventos internacionales durante las décadas de los sesenta y setenta. En el caso de la propuesta de exposición con fines educativos, se concibió como una experiencia de aprendizaje, pues "se colocan al alcance del niño los contenidos históricos, artísticos y etnológicos del museo, se utilizan métodos activos de trabajo y se aplican principios de aprendizaje y motivación derivados de la psicología".

Además, se caracteriza como un "método", por medio del cual "se trata de relacionar el objeto o tema de la Exposición-Taller con el contenido del Museo Nacional y con el medio ambiente del niño", en virtud de la triada que presento en la figura 2.

116 CDA MNC, vol. 67, f. 218, 12 de julio de 1982.

117 "Memorando de marzo 04 de 1982". CDA MNC, vol. 69, ff. 721-723.

118 Museo Nacional. Programa Educativo. Exposición-taller El Árbol. Expedición Botánica. Fondo Emma Araújo de Vallejo, Archivo UNAL.

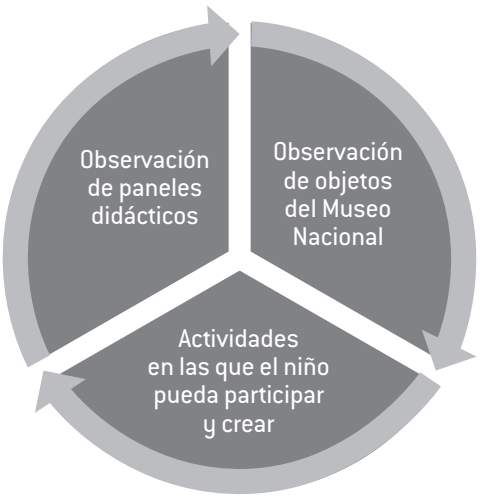

Figura 2. Elementos del método implementado en las exposiciones-taller
Fuente: adaptado de Museo Nacional. Programa Educativo. Exposición-taller El Árbol. Expedición Botánica. Fondo Emma Araújo de Vallejo, Archivo UNAL.

Los paneles didácticos son uno de los cambios que se introdujeron durante el proceso de readecuación del MNC, lo que también significó transformaciones en la disposición de los objetos, de acuerdo con los ajustes a los guiones museográficos. Las actividades, por su parte, estuvieron mediadas por los cuadernillos descritos en esta sección y se desarrollaron con los materiales (acuarelas, plastilina, arcilla, madera, etc.) que se solicitaron a las entidades del Gobierno y con el patrocinio de empresas privadas. En esta dinámica del "observar" y "hacer", las expresiones plásticas como el dibujo, la pintura y la dramatización son recurrentes en las diferentes propuestas de educación museal, en particular, en el MNC y en los referentes latinoamericanos, como México y Perú.

Para Regina Otero de Sabogal, psicóloga asesora de la Unesco para el Programa Educativo en el MNC, de acuerdo con el principio al que se acoge esta planeación de actividades afín con la educación estética, "el principal medio de conocimiento que posee el niño son sus sentidos" (f. 8), con privilegio de lo visual y lo táctil como interacción entre el niño y los objetos o mensajes del Museo, mientras que lo auditivo se relaciona con "la información verbal que le proporciona la guía [y que] está basada en las preguntas que hace el niño y siempre hace referencia al objeto que está viendo o tocando".

El hito de la creación de un área educativa en el museo

La dirección del MNC a cargo de Emma Araújo, entre 1974 y 1982, corresponde al cuarto momento de la educación museal dedicado a una museografía que enseña y conduce a la institucionalización del Departamento Educativo en el organigrama del museo. Es decir, la conformación de un equipo dedicado de manera casi exclusiva al despliegue de la función educativa de esta institución pone en evidencia la necesidad de acciones educativas para disponernos como herederos del patrimonio cultural conservado por los museos.

La función educativa está latente en el transcurso de la trayectoria de la institución museal. Sin embargo, como presenté en los capítulos anteriores, es preciso buscar con detalle en la documentación disponible aquellos enunciados que apuntan a este tema. Además de la gestión particular de Emma Araújo de Vallejo, el recuento de su dirección y el contexto de la administración previa del MNC a cargo de Teresa Cuervo ofrecen un panorama del andamiaje institucional que posibilita la formalización de un departamento educativo. La existencia de esta área resulta un privilegio de los museos que cuentan con la infraestructura necesaria. Sin embargo, también es un referente para los espacios museales con un equipo de trabajo pequeño, que se dedican a los diferentes quehaceres de la institución.

La organización de los hallazgos de archivo para estas dos administraciones icónicas la dispuse con el propósito de evidenciar los procesos de institucionalización en el espacio museal, en particular, a partir de los cargos y las prácticas que se vuelven consuetudinarios para configurarse paulatinamente en acciones educativas explícitas o planificadas. De acuerdo con Castoriadis (1993), "la regla implica la institución" (p. 158) en la conjunción del *legein* y *teukhein*, como el decir y hacer que se observa en el registro discursivo de las actividades del MNC. En este sentido, en la documentación destaco las enunciaciones expresadas como instrucciones, regulaciones, lineamientos, restricciones y pautas dirigidas al personal del museo, puesto que es una manera de instituir unas formas de hacer, como una impronta que busca transmitirse para continuar en posteriores gestiones. Existen diferentes factores que impiden que este sea un proceso lineal y efectivo, como los provenientes de las voluntades individuales y administrativas del sector cultural, educativo y público más amplio, que representan posturas alternativas sobre el deber ser y el hacer.

Castoriadis (1993) define la institución en línea con la transmisión cultural,

> tanto en calidad de *fijación* de lo aleatorio y de lo facultativo en sistemático y obligatorio, como en calidad de *conservación* y *transmisión* de lo que de tal suerte se ha fijado, y, finalmente, en calidad de posibilidad de *variación* y de *alteración* (a su vez, fijable y transmisible), que no dependen en absoluto del "sustrato biológico" ni lo afecta para nada. (p. 171)

La institución de la sociedad "implica la fabricación hereditaria de individuos sociales, lo cual quiere decir también de individuos que pueden y desean continuar la fabricación de individuos sociales" (Castoriadis, 1993, p. 235), procede del imaginario social y puede limitar la imaginación radical de la psique. La cultura es una forma de sociedad instituida, donde la definición de objetos y sus relaciones en términos de *valor* se otorga de acuerdo con su *posición* desde el punto de vista histórico-social.

Por tanto, la sedimentación de los aspectos con los que se consolida un área o programa educativo en el MNC proviene de la valoración de los objetos musealizados y del museo en la esfera cultural desde la gestión de lo público. Los discursos del ámbito museal más amplio que estaban en circulación desde la década de 1950 fueron ineficaces en un primer momento, puesto que la dinámica de los museos en el país implicaba otros ritmos y prioridades. Incluso, como describo en el capítulo siguiente, el acto administrativo de creación del Departamento Educativo y su apertura efectiva entre 1979 y 1980 resultaría un hecho aislado, sino implicara el compromiso de las gestiones sucesivas para su mantenimiento.

Capítulo 4

Programas educativos a partir de la década de 1980

En este capítulo caracterizo los cambios en la perspectiva de las acciones educativas del MNC desde la aparición del Departamento Educativo. Primero advierto que, una vez Emma Araújo entrega la dirección a finales de 1982, el director entrante manifiesta otra postura con respecto al programa, que pasa a ser administrado desde Colcultura,[1] medida circunstancial para luego retornar al MNC. La aparente dispersión en la gestión del museo y lo educativo en los años ochenta de cierta manera enriquece su quehacer, mediante las relaciones interinstitucionales que se materializan en proyectos con otras entidades del orden público, en especial del ámbito educativo formal.

Para la década de 1990 la documentación del MNC es menos sistemática,[2] pero hay registros de esfuerzos por mantener la oferta de acciones educativas. Un hallazgo revelador es la identificación de iniciativas similares a partir de 1980 en otros museos de Bogotá, por ejemplo, el Museo de Artes de la UNAL, el MATP y el Museo del Siglo XIX, y en regiones aledañas como Boyacá, con el caso del Museo Arqueológico de Tunja (MAT). Finalmente, reseño la aparición del CFV del MNC hacia el 2001 como un espacio que, si bien tiene antecedentes en otras

1 Orientación opuesta a la que observo en el referente mexicano, donde se pasa de la centralización de los programas educativos de los museos en el INAH a su diseminación en cada una de las instituciones museales.

2 Diana Castaño, encargada del CDA del MNC hasta el 2022, hizo el respectivo seguimiento de la trazabilidad de los registros y para los años noventa localizó algunos expedientes que están bajo custodia del Ministerio de Cultura, debido a la desaparición de Colcultura como entidad predecesora.

instituciones museales, es una iniciativa que se posiciona como referente de la formación del personal vinculado a los museos colombianos, principalmente en el ejercicio de sus funciones educativas.

Cambios en la perspectiva del Programa Educativo en el MNC

Luego de la gestión de Emma Araújo de Vallejo, el MNC estuvo en manos de diferentes directores,[3] de ahí la diversidad en las líneas de acción del área o programa educativo del museo. Sebastián Romero Buj, que encabezaba la División de Museos de Colcultura, recibió directamente de Emma Araújo el cargo como director del MNC. En el boletín de prensa "El Museo Nacional pinta las calles de Bogotá", Romero manifiesta su concepción de museo al señalar que "dentro de su función de preservación del patrimonio cultural de la Nación, que no puede limitarse a una actitud pasiva, ha promovido este acontecimiento para pedir a los colombianos que colaboren en la conservación de estos inapreciables rastros históricos".[4] Como expresión de ello, el MNC organiza un evento extramuros, con vinculación de la academia y la comunidad vecina del museo en torno a diversas representaciones patrimoniales, en el marco de las Jornadas por la Recuperación del Medio Cultural Colombiano durante octubre, Mes del Artista Nacional:

> Dieciocho alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional, pintará el próximo 11 de Octubre la carrera séptima, dentro de un gran acto cultural sin precedentes en la capital de la República. Los artistas, dirigidos por el maestro Rodolfo Velásquez, aprovecharán la amplia superficie de la carrera 7, frente al Museo, para comunicar y sugerir el rescate del Arte Rupestre

3 Sebastián Romero Buj (1982-1984), Gloria Oviedo de Rueda (1983), Lucía Rojas de Perdomo (1984-1986), Carmen Ortega Ricaurte (1986-1989), Olga Pizano (1989-1990), Alfonso Hanssen Villamizar (1990-1992) y Elvira Cuervo de Jaramillo (1992-2005). Agradezco a Catalina Hoyos por permitirme acceder a esta información que consolidaron los participantes del Curso de Formación y Voluntariado, en su versión 2021.

4 CDA MNC, vol. 69, f. 351, 19 de octubre de 1982. "En una ardua tarea trabajan conjuntamente El Instituto Colombiano de Cultura, Colcultura, El Instituto Distrital de Cultura y Turismo, IDCT, en asocio del Museo Nacional, todos empeñados en establecer una nueva política cultural del país que permita el acceso y la participación de la comunidad en las variadas actividades creativas" (f. 354).

> Colombiano, una bella y antigua forma de expresión que hoy no escapa al deterioro que amenaza nuestro Patrimonio Cultural.[5]

La directriz de Romero para la labor educativa del MNC apuntó al público adulto, sin dejar de lado a la población infantil,[6] y a la producción de piezas audiovisuales, como se registra en el memorando de 1982 en que solicita el nombramiento para el cargo de profesional universitario en Antropología.[7] En la descripción y justificación de este perfil es posible observar el énfasis en la comunicación como estrategia para llegar a diferentes sectores, entre ellos, las organizaciones de trabajadores y los turistas:

> Considero que este cargo debe ser ocupado por una persona que tenga experiencia en comunicación, por que [*sic*] en este momento lo más importante en el Museo es llegar a la comunidad. En tanto se observa un crecimiento en los visitantes de la población infantil, hay una notable disminución de adultos. En razón de lo anterior, es urgente que se elaboren artículos informativos sobre las piezas y documentos de la colección del Museo y se divulguen ampliamente todas las actividades que realiza. Así mismo, se hace necesario que se elabore un programa de audiovisuales relacionados con el Museo y sus obras, a fin de llevar información a los Sindicatos, a las fábricas, a las veredas, a grupos cooperativos, etc. Todo esto es parte de la labor educativa, que no puede reducirse a un pequeño departamento para guiar preescolares.

---

5 CDA MNC, vol. 69, f. 351, 19 de octubre de 1982. El evento incluyó música andina, una muestra fotográfica con poemas de Fernando Urbina en la Sala de Exposiciones Temporales del MNC y la presentación de la película *Nuestra voz de tierra, memoria y futuro*, dirigida por Jorge Silva y Martha Rodríguez.

6 Esto se registra en los avisos de prensa sobre los talleres de pintura infantil, dirigidos a niños de siete a doce años, con los temas papel y cartón, conocimiento del color, modelado (yeso-plastilina), en colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la UNAL. Para informes e inscripciones, se refiere al Taller Educativo del Museo Nacional. Memorando de Sebastián Romero dirigido a Luis Horacio López, subdirector de Comunicaciones Culturales. CDA MNC, vol. 72, ff. 453-454, 2 de marzo de 1983.

7 Romero sugiere la hoja de vida de Mónica Gutiérrez, que "trabajó anteriormente en Colcultura en un proyecto de la Unesco para el diseño de ayudas audiovisuales que ha tenido gran éxito". CDA MNC, vol. 69, f. 369, 7 de octubre de 1982. En esta línea, en el Memorando del 1.º de octubre de 1982, el director solicita la cancelación de los contratos para asesorías que Emma Araújo gestionó unos meses antes (vol. 69, f. 750, 10 de febrero de 1982), aduciendo que "esta determinación ha sido tomada en razón de que el Museo Nacional no necesita asesoría para el programa educativo. El Museo cuenta con el apoyo de la División de Museos del Instituto, dónde existe un departamento para esta labor. El programa de educación del Museo está en funcionamiento y sólo son necesarias personas para la animación" (vol. 69, f. 394).

> La idea es organizar visitas a grupos de turistas, a través de las agencias en la misma ciudad, y otras actividades de este tipo que esten [*sic*] relacionadas con la comunicación social.[8]

En cuanto a las acciones dirigidas a atender a la población escolarizada, el director solicita la contratación de Jorge Betancourt, "para realizar tareas de evaluación y análisis de los Programas Educativos del Museo", sugerir nuevos programas con proyección nacional, "adecuar los programas escolares de carácter educativo que adelanta el museo a las currículas adoptadas por el Ministerio de Educación", y "colaborar en el diseño didáctico de exposiciones de difusión, que lleven el museo a las escuelas y colegios del país".[9] De igual forma, en Colcultura se continuó con las exposiciones itinerantes, en colaboración con el MNC, para lo cual se propone el uso de fotografías a color, en lugar de las piezas originales, "con un montaje ágil y sencillo que permita el desplazamiento de las exposiciones a muchos sitios y por mucho tiempo". Beatriz Caicedo Ayerbe, asesora de la Sección de Artes Plásticas de Colcultura, le atribuye a esta estrategia los propósitos de "divulgación y descentralización tantas veces mencionado y a la vez se estarían preservando obras irremplazables del patrimonio nacional".[10] En el Proyecto de Cooperación entre Colcultura, el MEN y el MNC se incluyeron estas orientaciones asociadas con la función educativa del museo:[11] ampliación de la audiencia a la que se dirige el Programa Educativo, alineación de este con el currículo oficial e intensificación de las acciones de regionalización.

Al respecto, en 1983 el director del MNC se reunió con Gonzalo Hernández de Alba, miembro de la Academia de Historia, y Pilar Estrada Barrios, arquitecta del

---

8 CDA MNC, vol. 69, f. 369, 7 de octubre 7 de 1982.

9 CDA MNC, vol. 69, f. 434, 15 de septiembre de 1982.

10 "Memorando 'Exposiciones circulantes sobre los temas de «paisajistas» y «Retratistas»', dirigido a Juan Vitta Castro, subdirector de Bellas Artes de Colcultura". CDA MNC, vol. 69, f. 460, 8 de octubre de 1982.

11 CDA MNC, vol. 69, ff. 468-469, 2 de septiembre de 1982. Con respecto al Programa Educativo en particular, se enlista la permanencia de la psicopedagoga en comisión y la posibilidad de reforzar la vinculación de personal con ese perfil, así como el fortalecimiento mediante un aporte financiero. También se anota la "necesidad de ampliar el Programa Educativo, para que incluya adultos. Actualmente funciona solo para escolares". En otros ejes del proyecto se alude a acciones afines:

Colección del museo. "Destacar la importancia de la colección del museo como el Patrimonio de la única institución dedicada a preservar el material de la historia del país y de su identidad cultural.

museo, para la organización de cinco exposiciones itinerantes sobre la Expedición Botánica,[12] un tema recurrente que se reforzó en conmemoración del centenario. Como material de apoyo, se programó diagramar un catálogo con un fascículo para cada exposición. Los objetivos del proyecto apuntaron a la difusión del significado, los propósitos, los logros y la importancia de los alcances de la Expedición. Para el conjunto de las exposiciones, se tomaron como base los libros editados en España sobre la flora colombiana. La museografía permitiría la exhibición "en lugares sin adecuación previa, como vestíbulos de colegios, casas de cultura, etc.".[13]

En el ámbito internacional, Sebastián Romero se presentó ante Héctor Arena, de la Unesco, resaltando la relación del MNC con la identidad del país y de sus ciudadanos:

> Como Director del Museo Nacional, tengo el agrado de dirigirme a usted y ponerme a sus órdenes en los programas que la Unesco tiene en marcha para el mejoramiento y el desarrollo de los museos. En el Museo Nacional de Colombia nos espera una vasta tarea para lograr que la Institución sea lo que debe ser, lugar de reencuentro de la identidad del país y de sus ciudadanos. En este sentido, todas sus ideas y sugerencias encontrarán acogida, y espero en el futuro mantener contacto frecuente con la Unesco para colaborar, dentro de nuestras posibilidades, en los ambiciosos programas que la organización adelanta en el campo de la Museología en América Latina.[14]

Explorar la posibilidad de que el Ministerio colabore financieramente en una investigación, cuyo propósito sea ampliar la colección del museo y vincularla a los contenidos curriculares de los programas regulares de educación".

Descentralización. Para que el contenido del museo sea conocido por el resto del país, se proponen los programas:

Exhibiciones Regionales: "con destino a capitales de departamento, cuyo objeto sea divulgar los aspectos patrimoniales contenidos en el Museo Nacional, estimular el sentimiento de nacionalidad y promover la protección del Patrimonio a nivel regional".

Exposiciones didácticas escolares: "destinadas a escuelas y colegios, realizadas con base en los materiales de las colecciones del Museo".

12 CDA MNC, vol. 72, ff. 549-550, Acta n.º 001, 8 de febrero de 1983.

13 Los temas seleccionados para las cinco exposiciones fueron: 1) La Expedición Botánica y su aporte a la Independencia Nacional; 2) La Expedición Botánica y las otras expediciones científicas; 3) La Expedición Botánica y su influencia en el conocimiento de la ecología colombiana; 4) La Expedición Botánica y los personajes que la hicieron posible; 5) La Expedición Botánica y la astronomía. CDA MNC, vol. 72, ff. 672-677.

14 CDA MNC, vol. 72, f. 608, 28 de enero de 1983.

De esta manera, las labores educativas del MNC toman otras perspectivas, sin abandonar por completo el esquema delineado por Emma Araújo. Con respecto al foco de análisis, en esta etapa llama la atención el creciente interés por las temáticas asociadas con la identidad y la ciudadanía, que tiene manifestaciones concretas en variadas propuestas con articulación entre el museo y diferentes instituciones culturales y educativas.

El Programa Didáctico en la División de Museos de Colcultura

A inicios de 1983, el director del MNC dirigió una comunicación a Gloria de Rueda, jefa de la División de Museos de Colcultura, con el propósito de confirmar que el Programa Educativo del MNC pasaría a ser coordinado por dicha División, "para que sirva como experiencia piloto para otros programas del Instituto".[15] De esta manera, la funcionaria presentó el informe de actividades del MNC para ese año, donde se hallan cuatro clases de programas de servicio a la comunidad, "cuyo diseño se hizo teniendo en cuenta las prioridades de los usuarios del Museo, con especial énfasis en la participación masiva".[16]

Esas cuatro líneas de acción fueron: exposiciones de apoyo a convenios internacionales de tipo bilateral; programa didáctico para escolares; conferencias, seminarios y conciertos; y talleres de capacitación en el área de creatividad infantil. Estos últimos se dirigieron a la población adulta: "se llevaron a cabo dos talleres en Bogotá que dieron capacitación a cuarenta y cinco profesores de los Jardines Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar"[17] y a un promedio de cien personas en Cajicá, Nemocón, Cogua y Bojacá.

15 "El manejo del personal asignado a este programa, así como el de los materiales y recursos estará a cargo de usted. Sobra decirle que cuenta con todo mi apoyo para el éxito de la empresa." CDA MNC, vol. 72, f. 367, 15 de marzo de 1983.

16 CDA MNC, vol. 71, f. 2.

17 *Ibid*., f. 6.

Tabla 5. Programa Didáctico para Escolares, 1983

Actividad	Participantes	Observaciones
Juguemos con el Arco Iris	4100 niños de escuelas marginadas de Bogotá	"Diseñado para introducir a los niños en el mundo del color y permitirles tener acceso al trabajo creativo con la utilización de técnicas y materiales artísticos".[18]
Taller Educativo	4850 personas	Charlas especializadas, demostraciones de destreza artesanal, conciertos didácticos, proyecciones audiovisuales y distintos eventos de entrada totalmente gratuita.
Programa de los sábados	1700 niños particulares	"Con la participación de los estudiantes de último semestre de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional".
Programa de vacaciones	2180 niños	Para los meses de junio y julio.
Programa con personas de la tercera edad	80 adultos	
Películas didácticas	27 400 adultos y niños	

Fuente: datos tomados del informe para 1983. CDA MNC, vol. 71, ff. 1-7.

Como parte del Programa Didáctico, también se realizaron exposiciones con los trabajos desarrollados por niños. En julio estuvo abierta al público la exposición infantil"Los niños pintan en homenaje al Museo Nacional", con motivo de la celebración de los 160 años de la fundación del MNC.[19] En septiembre se inauguró la exposición"Los niños de San Andrés en el Museo Nacional"en el Taller Infantil del MNC,"con asistencia de un grupo de niños bogotanos y personalidades destacadas en el campo del arte infantil y los medios de comunicación".[20] La directora de Colcultura, Aura Lucía Mera, envió con anterioridad el reconocimiento a los niños de las islas de San Andrés, en una comunicación que da cuenta del lugar otorgado al MNC y su relación con el público infantil:

18 Esta propuesta es similar a la que esbozó Emma Araújo como la exposición-taller Viva el Color para el segundo semestre de 1982 (Memorando del 4 de marzo de 1982, vol. 69, ff. 721-723).

19 Solicitud de colaboración con materiales para el Taller de Pintura Infantil del Programa Educativo del Museo Nacional, enviadas a las empresas Indistri Ltda. y Distribuidora Kattah Pelikan. CDA MNC, vol. 72, ff. 33 y 74, 6 y 21 de julio de 1983. "Con su valiosa colaboración se beneficiarían cientos de niños que asisten al programa, ya que su funcionamiento es permanente. Además el Programa Educativo se complacerá dándoles el crédito correspondiente a su Empresa".

20 CDA MNC, vol. 71, f. 357, 8 de septiembre de 1983.

> Me siento muy contenta al poderles informar que el MUSEO NACIONAL, el más importante del país, donde se guardan los tesoros de nuestra historia y los cuadros de grandes pintores, abre las puertas de su Taller Infantil para la exposición "Los niños de San Andrés en el Museo Nacional". Para esto, la Casa de la Cultura de San Andrés escogerá las mejores obras de 20 niños entre 10 y 15 años. Gracias a Colcultura y Avianca con su programa LA CULTURA AL VUELO estos 20 niños podrán viajar a Bogotá el 26 de septiembre a inaugurar su exposición.
> Queremos que los niños de Bogotá y de todo el país conozcan a través de los cuadros que ustedes han pintado el sol, el mar y la gente de San Andrés. Por eso ya estamos invitando a la exposición a los niños de Bogotá, a gente muy importante que quiere a los niños, y a la televisión.
> Muchas felicitaciones para todos, para sus profesores y para sus papás que les han colaborado en sus trabajos artísticos[21].

El proyecto expositivo incluyó un plan de itinerancia en municipios de la sabana como Cajicá, Nemocón, Cogua, Facatativá y Bojacá, en línea con la descentralización que Colcultura promovió: "dentro de esta concepción se procura que las exposiciones de diferente tipo que durante el año son montadas en las instalaciones del Museo Nacional, cumplan su función recreativa y didáctica no solo dentro de la cobertura propia del museo".[22] La metodología contempló actividades complementarias: un taller de capacitación con miembros de la comunidad, para un posterior trabajo con niños de la región; la proyección de películas sobre arte, de la sección de Cine Móvil; y la presentación artística, con un montaje de títeres en el teatro del Parque Nacional. La justificación para implementar la estrategia es que "una de las razones que distancian al posible visitante de las exposiciones es la de que por las características de las mismas en muchos casos no se siente aproximado frente a lo que ve".[23] Para realizar seguimiento a la implementación de la estrategia, se planteó la selección del trabajo de los niños de la sabana para exponerlo en el MNC.

21 *Ibid*., f. 172.

22 *Ibid*., f. 426, 11 de agosto de 1983.

23 *Ibid*., ff. 172-173.

Esa experiencia derivó de la colaboración del MNC con la iniciativa de la aerolínea Avianca"La cultura al vuelo", con el objetivo que los estudiantes invitados "conozcan nuestro patrimonio Histórico y Cultural, en esta forma enriquezcan sus conocimientos Culturales a través de sus propias experiencias".[24] Gloria de Chinchilla, coordinadora del programa, en su agradecimiento a la directora del MNC, transmite la gratitud de los niños participantes"con cada una de las personas e Instituciones que han colaborado, ya que para ellos son Entidades con un gran Espíritu Patriótico y Nacionalista".[25]

Durante 1983 se invitó a 2100 niños de 99 colegios del país para visitar en Bogotá la zona de la Candelaria, el Palacio de Nariño, el Planetario Distrital, el Jardín Botánico y los museos del Oro, Nacional, 20 de Julio y el de Armas; y en Santa Marta, un pequeño tour por la ciudad, una visita a la Quinta de San Pedro Alejandrino y al Acuario. Con respecto al acompañamiento, se resalta la participación de guías expertos de la Corporación Nacional de Turismo, del IDCT, así como del personal dispuesto por las directivas de los sitios visitados,"ya que han puesto todo el empeño en que la guianza en cada uno de ellos, reuna *[sic]* las características necesarias para hacer un programa de lo más didáctico posible".[26] En una encuesta a los usuarios del programa, algunos manifestaron interés por conocer Monserrate y el centro comercial Unicentro, dos lugares de referencia en la capital de los años ochenta, lo que sugiere una mayor inclinación por el turismo, más allá de las instituciones culturales incluidas en el proyecto.

Otras estrategias de descentralización de la función educativa del MNC contaron con el apoyo de organizaciones relacionadas con el arte, la recreación, la cultura y la educación. Es el caso de la Corporación para la Recreación Popular de Cali, bajo la dirección de Ruth Elena de Echeverry, que se dirige a Gloria Oviedo para agradecer"el estupendo curso que nos dictó Colcultura con la colaboración de Aura Lucía Mera, la Unesco, y tú como líder del Grupo Museográfico".[27] Además, le presentó la propuesta de vincular a la Feria de Cali la orquesta juvenil,

24 "Este programa nació por iniciativa del Dr. ÁLVARO CALA presidente de AVIANCA y ha contado con el decidido apoyo de Colcultura". CDA MNC, vol. 71, f. 88, 25 de noviembre de 1983.

25 CDA MNC, vol. 71, f. 87, 25 de noviembre de 1983.

26 *Ibid*., f. 88, 25 de noviembre de 1983.

27 *Ibid*., f. 406.

las rondas, la feria del arte, el libro y el folclor, "así ésta deja de ser solo 'toros, salsa y trago', sino que hace mucho más partícipe a la comunidad en este evento". La directora del MNC manifiesta su entusiasmo por la iniciativa y en respuesta señala que "solo trabajando en equipo podemos de verdad elevar el nivel cultural de nuestros pueblos, y ayudar a rescatar nuestra identidad cultural".[28] En ambas comunicaciones se hace referencia a la constitución de la Sociedad de Amigos del Arte y la Recreación, así como a una guía o caja escolar que se espera hacer rotativa y que Gloria Oviedo confirma que "está probándose en Cundinamarca, así que cuando esté de vuelta la enviaré por un mes al Valle".

Como se ha mencionado, las películas se encuentran entre las estrategias didácticas utilizadas por el equipo educativo del MNC. Así, a inicios de 1983 se requiere el apoyo de Colcultura para la proyección de material audiovisual:

> Con motivo de la iniciación del Programa Educativo, que se llevará a cabo en los primeros días del mes de Marzo, solicitamos su colaboración con el préstamo de un proyector de 16 mm y las películas que a continuación detallamos, esto para documentar los programas didácticos a realizar.[29]

El listado comprende diecinueve películas, diez de técnicas artísticas, tres históricas (*Última ruta del Libertador*, *Ruta de los Conquistadores* y *Ayacucho*), cinco antropológicas (*Leyenda del Dorado*, *Arte tairona*, *Vuelta al mundo en marioneta*, *Carnaval de Barranquilla* y *Corraleja en Sincelejo*; las dos últimas señaladas como *folclóricas*) y *Cuidado del niño y el infante*.

Divulgación, difusión, alfabetización y currículo escolar

En 1984, Lucía Rojas de Perdomo asumió la dirección del MNC, con una visión de museo como institución que "enseña deleitando".[30] En una comunicación a Celia

28 *Ibid*., f. 404, 23 de agosto de 1983.

29 "El director del MNC a Alicia de Sánchez, coordinadora del Equipo Móvil Colcultura". CDA MNC, vol. 72, ff. 485-486, 24 de febrero de 1983.

30 Como manifiesta Lucía Rojas que es su filosofía, en la comunicación que dirige a Morris E. Jacobs, agregado cultural de la Embajada de los Estados Unidos de Norteamérica, donde acusa recibo y expresa su interés por el artículo sobre la renovación del Museo de Arte Moderno de Nueva York, "el cuál encuentro de gran interés y utilidad, ahora que me encuentro empeñada en cambiar la imagen y el planteamiento Didáctico y Museográfico de nuestro querido Museo Nacional". CDA MNC, vol. 73, f. 498, 30 de julio de 1984.

Birbramer, de la revista *Arte en Colombia*, Lucía Rojas expone sus impresiones sobre la situación del MNC:

> Como sabes estoy vinculada al Museo desde hace once años y era la primera en sentirme adolorida por el lastimoso abandono en que se encontraba. Es por esto que [*sic*] emprendimos esta urgente labor de replanteamiento, pues sabes que soy de opinión de que nuestro Museo Nacional debe representar la dignidad del país y que el patrimonio que alberga debe ser respetado y admirado por la juventud y el público general.[31]

Entre las relaciones interinstitucionales que establece el MNC, se registran comunicaciones con la Alcaldía Mayor de Bogotá para el desarrollo del programa Vacaciones Creativas propuesto por el gobierno de la capital. Para ello, alude a diversas actividades que se realizarían desde el Programa Educativo, coordinado por Leonor de Díaz y Mirtha Hernández, y advierte que "es necesario que traigan el material de trabajo (cartulina, lápices, pinceles, plastilina, etc.), pues como usted sabe carecemos de estos recursos".[32]

Este tipo de iniciativas se venían consolidando desde instancias nacionales con el proyecto "Vacaciones creativas para la población infantil de las principales ciudades de Colombia" de la Presidencia de la República, el MEN y el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (Coldeportes), dirigido a niños de siete a catorce años, para el periodo vacacional de noviembre de 1984 a enero de 1985. En dicho documento se encuentra un despliegue discursivo acerca del tiempo escolar y el tiempo de ocio o libre, que resulta muy significativo a la luz de las posturas sobre la educación formal, representada en la escuela, y la educación continua o permanente, diseminada en diversos espacios y momentos.

Así, este "programa piloto para América Latina" se presenta como

> la oportunidad de aprovechar constructiva y creativamente su tiempo libre vacacional a través de la sistematización de una serie de experiencias activas que estimulen en el niño no solamente el disfrute de su período de descanso sino también su sensibilización y la asimilación de nuevos valores y actitudes frente a la cultura, a la sociedad y a la naturaleza.

31 CDA MNC, 4 de septiembre de 1984.

32 "Respuesta a la carta que Beatriz Pérez de Ardila, alcaldesa Mayor de Bogotá, envió en septiembre 24 de 1984". CDA MNC, vol. 73, f. 145, 7 de noviembre 7 de 1984.

La justificación, que se extiende en varios literales, está encabezada por la siguiente aseveración:

> Por el nivel de tensión y de fatiga alcanzado por los niños durante su período escolar, ya que éste demanda un alto grado de concentración, de disciplina y de esfuerzo intelectual y físico. La motivación actual de estudiar para lograr finalmente un diploma —y no es propiamente el deseo de conocer, de descubrir, de aprender— hace aún más molesta y difícil la experiencia escolar que centra las energías individuales en un solo objetivo: Culminar con éxito cada etapa del ciclo educativo para poder ascender a la siguiente.[33]

En relación con el uso de los medios de comunicación masiva para divulgar las acciones del MNC, la directora le agradece a la revista *Cromos*" por su colaboración para que nuestro querido Museo Nacional tuviera una entusiasta e inteligente divulgación en su leída revista", asegurando que

33 "Documento anexo a la comunicación de Olga Navia Tejada, jefa de la Oficina de Relaciones Internacionales del MEN, en octubre 29 de 1984". CDA MNC. Entre las otras razones que se esgrimen como justificación destaco: el uso del tiempo libre de manera "creadora y constructiva" dentro del proceso de educación continua y permanente del niño; la necesidad de ofrecerle "posibilidades de enriquecimiento y de disfrute intelectual y espiritual en contraposición al énfasis actual en las motivaciones hacia los valores materiales", haciendo referencia a la Declaración de París de la Unesco; el derecho a la cultura según el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, para "mejorar las condiciones para una democratización de la cultura a que aspira la Unesco propiciando el ACCESO y para la PARTICIPACION de los niños en la vida cultural"; el derecho a la recreación declarado en la Conferencia Mundial de Vancouver sobre el Medio Ambiente, "la Recreación Infantil puede configurar un sistema no-formal de aprendizaje y de desarrollo físico-síquico del niño, complementario al sistema formal de educación, al cual no se opone sino que por el contrario le aporta nuevos elementos"; el contraste con el ocio improductivo y la recreación pasiva; la contribución a la política educativa del Plan de Desarrollo y Cambio con Equidad, "la EDUCACIÓN deberá entenderse como un proceso permanente y sitio convergente de la ciencia, LA CULTURA, LA RECREACIÓN, las comunicaciones, la salud y el trabajo respondiendo al desarrollo integral del individuo y de la comunidad".

Entre los objetivos están: "sensibilizar al niño frente a las manifestaciones estéticas", "estimular la creatividad infantil", "lograr que los niños asuman una actitud crítica frente a los adultos y a sus compañeros cuando estos lesionen el orden cultural, social y ecológico", "estimular en los niños su espíritu de solidaridad, de cooperación y de reciprocidad y su sentido de participación social", "contribuir a fomentar en el niño el respeto por las normas y reglas que impone la vida colectiva urbana y crear en él la conciencia de que un ordenado comportamiento comunitario depende de la disciplina social de cada uno de sus miembros". Como característica de la experiencia se enfatiza en que sea educativa, "cada actividad debe conllevar una ampliación del conocimiento, una actitud nueva, una toma de conciencia para el participante, quien deberá descubrirlos por sí mismo, como una 'red de experiencias creativas estará dirigida a un creciente "aprender a aprender" y a un progresivo "aprender a ser'".

> quienes trabajamos en la cultura y más aún en los delicados temas de la identidad cultural, necesitamos del apoyo de todas y cada una de las personas dedicadas a la divulgación en los diferentes medios, para que los mensajes didácticos que producimos se difundan a un público cada vez más amplio.[34]

Con ese mismo ánimo, Lucía Rojas se dirige a la periodista Gloria Valencia de Castaño y manifiesta que luego de la divulgación del "replanteamiento" del MNC en sus programas se registró que "una verdadera avalancha de visitantes quiere conocer y admirar lo que hemos trabajado; así naturalmente se difunden los mensajes que a nivel didáctico queremos imprimir en la comunidad".[35]

Sin embargo, frente a artículos publicados en el *Magazín Dominical* del diario *El Espectador*, la directora del MNC hizo las aclaraciones que consideró pertinentes, en una extensa comunicación que incluye enunciados acerca de las funciones de esta institución.[36] En principio, que es un Museo de Historia y no de Bellas Artes, adonde acuden diferentes segmentos de la población para "conocer y aprender" de sus colecciones, que "constituyen la 'memoria'" de la nación y el testimonio de su proceso histórico".[37] Asimismo, detalla las labores del museo con respecto al patrimonio que alberga, las acciones de investigación y divulgación, siendo que "a nivel externo el Museo debe representar una imágen [*sic*] impecable, acorde con la misión que desempeña como depositario de los 'símbolos y la dignidad histórica de la nación'"[38].

Asimismo, exalta los esfuerzos por dinamizar este espacio museal con la itinerancia de exposiciones propias y extranjeras, así como de aquellas temporales que "amplían la visión" sobre temas de Historia, Arte y Antropología, "para que los visitantes que no tienen la oportunidad de viajar a los Museos del exterior conozcan

34 "Carta a Hermógenes Nagles". CDA MNC, vol. 73, f. 215, 4 de octubre de 1984.

35 CDA MNC, vol. 73, f. 339, 4 de septiembre de 1984. Por otro lado, la directora del MNC llama la atención de Antonio Cruz Cárdenas del diario *El Tiempo*, pues considera que "es muy lastimoso que tan ingentes esfuerzos pasen desapercibidos por falta de una adecuada publicación, tal como ha sucedido desde hace ya un mes largo, que el Museo se encuentra ausente de las páginas de tan prestigioso diario" (vol. 73, f. 342, 4 de septiembre de 1984).

36 "Dirigida al director del Magazín, Guillermo Cano Busquets". CDA MNC, vol. 77, ff. 204-209, 23 de mayo de 1985.

37 *Ibid*., f. 204.

38 *Ibid*., f. 205.

aquí algunas de sus colecciones" y que "suscitan saludables debates en los medios de comunicación",[39] de los que el público puede sacar sus propias conclusiones y hacerse a una idea del campo de la crítica en Colombia. Sin embargo, lamenta que el MNC no cuente con un espacio propio de divulgación en los medios escritos y que "dependa de la buena voluntad de los periodistas culturales".[40]

Durante esta administración, el Programa Educativo del MNC mantuvo el referente de la psicopedagogía para el desarrollo de sus labores, como Emma Araújo lo direccionó desde el inicio del área. En las funciones asignadas al cargo se encontraba el trabajo diario con niños escolares que asisten al museo; la elaboración y el diseño de exposiciones didácticas con trabajo de taller en artes plásticas; la elaboración, el manejo y la evaluación de cuadernillos de trabajos para escolares; la programación de películas como complementos de las exposiciones; los proyectos de cursos vacacionales; y las asesorías pedagógicas en seminarios de museos de niños, eventos dirigidos al público adulto.[41] El *Cuadernillo de guía y aprendizaje*, "para que los niños aprendan en forma amena, los temas del Museo". Además, se implementó la señalización con planos de orientación en el museo y textos didácticos o explicativos, a la manera de "cuadros sinópticos frente a cada cuadro o tema para una mayor información".[42]

Por otro lado, como parte del Programa, se desarrollaron las exposiciones "Los niños y la historia 20 de julio", en colaboración con el Museo del Oro y Bienestar Social, y "Los niños indígenas del Vaupés", en la que "por primera vez se muestra dibujos de los niños Indígenas y cestería elaborados por los niños".[43]

39 *Ibid*.

40 CDA MNC, vol. 77, f. 207, 23 de mayo de 1985.

41 "Comunicación de Lucía Rojas de Perdomo, ante la solicitud de José Rodríguez Valderrama, director general de Administración e Inspección Educativo del MEN, acerca de las funciones desempeñadas por la psicopedagoga Asseneth Torres de Castro". CDA MNC, vol. 73, f. 163, 29 de octubre de 1984.

42 "Informe de labores de abril 03 a septiembre 18 de 1984, enviado a Juan Luis Mejía, subdirector Patrimonio Cultural". CDA MNC, vol. 73, ff. 288 y 293, 19 de septiembre de 1984.

43 CDA MNC, vol. 73, f. 288, 19 de septiembre de 1984. "El 14 de septiembre hasta el 14 de octubre se abrirá la exposición de pintura indígena titulada "Representación del Mundo entre los Niños del Vaupés" compilada por la antropóloga Magdalena Mican. Se trata de una muestra de 150 dibujos realizados por niños del Vaupés, en dibujo libre sobre temas cotidianos. La exposición es de importancia porque es la primera vez que se realiza este tipo de exposición con participación de la población indígena infantil". CDA MNC, vol. 73, f. 332, 5 de septiembre de 1984.

La directora advierte que"debido a la gran cantidad de escolares que diariamente visitan el Museo, es necesario reglamentar su asistencia para un mejor servicio a los estudiantes y para proteger las obras expuestas que corren peligro con tales tumultos estudiantiles".[44]

Acerca del equipo de trabajo, Lucía Rojas dirige un memorando al personal de las salas del MNC, para"recordarles, ciertos aspectos importantes para la buena imagén [*sic*] de nuestra institución, teniendo en cuenta que es el primer Museo del País". La directora realiza observaciones sobre la presentación personal de los trabajadores, a quienes conmina a"mantener en permanente limpieza las vitrinas y muebles, así mismo ayudar ocasionalmente a la limpieza de las basuras que estén en el piso de sus respectivas salas". Entre las prohibiciones se encuentra dejar las salas sin vigilancia, hacer guías por todo el museo sin previa autorización de la dirección o administración, estar estudiando o sentados en el momento en que hay visitantes en la sala y dejar tomar fotos en las salas sin previa autorización. Las informadoras, por su parte, tendrían el deber de"dar las explicaciones que soliciten los visitantes, sobre sus respectivas salas".[45]

Por otra parte, la directora se dirige al rector del Instituto Técnico Industrial, reverendo padre Carlos Bejarano, con respecto a"ciertas irregularidades en el comportamiento de la mayoría de los 263 alumnos"que"dejaron una cantidad impresionante de papeles y otra clase de basura frente al edificio"y"dentro del Museo no mostraron órden, por el contrario, una parte de ellos empesó [*sic*] a correr por el edificio en todas direcciones creando indisciplina". Por lo que le sugiere que en próximas visitas"los grupos que nos envíen sean menos numerosos, y las profesoras más estrictas en el órden [*sic*]"[46].

Con respecto a los proyectos sobre alfabetización de Belisario Betancur, presidente de la República, Lucía Rojas señala que Colcultura participa en la difusión cultural como corresponde a su principal objetivo. Mientras que"la alfabetización propiamente dicha, corresponde a otras entidades y funcionarios del Estado como

44 En comunicación de la directora dirigida a Miguel Garzón de *El Espectador*, para enviar la programación del MNC. CDA MNC, vol. 73, f. 331, 5 de septiembre de 1984.

45 CDA MNC, 17 de abril de 1984.

46 CDA MNC, vol. 74, f. 194, 3 de mayo de 1984.

educadores, escuelas rurales, centros vecinales, etc."[47] No obstante, sugiere que el aporte de Colcultura reside en el cumplimiento de sus objetivos orientados a "la difusión de su identidad cultural, la defensa de su patrimonio, su folklore, la difusión de la música, su literatura, sus Bellas Artes, etc.", para lo cual se requiere el fortalecimiento de su estructura. A continuación, la directora del MNC expone los aportes de esa institución a los fines educativos que planteaba el Gobierno nacional, en particular, en relación con la formación del sentido de identidad, "lo suyo, lo propio" que ella misma subraya en su texto. En su propuesta, hace énfasis en la edición de material escrito, la proyección de películas, así como la regionalización del esquema del Programa Educativo del Museo y el uso de los medios de comunicación masiva:

> En el caso del Museo Nacional, máximo depositario del patrimonio cultural, e histórico del país, estamos intentando cumplir con ésta campaña educativa a través del replanteamiento, revaluación y conservación de sus colecciones y de su Programa Educativo, en donde cientos de niños, reciben una lección diaria, de respeto, amor y deleite por *lo suyo, lo própio* que es donde encontramos la mayor falla en la formación del pueblo colombiano. Sin embargo pienso que podríamos hacer aún más, si dispusiéramos de mayores medios escritos; de plegables, de cartillas, publicaciones; de películas y de audiovisuales, para que complementen lo aprendido. [...] Sugiero entonces, para el caso particular del Museo Nacional, que dispusiera de estas cartillas y libros bien editados con el contenido del Museo, y en su auditorio se proyectaran películas sobre sus regiones, costumbre, riqueza arquitectónica, arte, antropología; estos cientos de niños de colegios públicos y privados que visitan el Museo servirían de caja de resonancia en el ámbito que cada uno de desenvuelve y así se cumpliría más ampliamente los objetivos propuestos y entraría dentro de la propuesta Presidencial.
>
> De otra parte, estas experiencias piloto, también servirán de esquema básico en otras zonas del país y así se aportará enormemente a la difusión de los mensajes didácticos y culturales. Naturalmente esta propuesta se refiere a la labor que cumplirían los Museos dentro del gran esfuerzo nacional de difusión, pero cada

47 "Memorando de Lucía Rojas de Perdomo, directora MNC, a Amparo Sinisterra de Carvajal, directora Colcultura". CDA MNC, vol. 73, f. 70, 27 de noviembre de 1984.

> una de las dependencias de Colcultura se esforzarían por cumplir con lo própio [*sic*], por ejemplo: las bibliotecas con realizar campañas de lectura, realizar cursillos, entrenar promotores, adecuar agradablemente sus dependencias, promover los libros de autores nacionales y extranjeros, colocar horarios extras para beneficiar a la gente que trabaja, etc. Los encargados de comunicaciones desplegarían programas radiales, de T.V. se coordinarán con todos los medios divulgativos y realizarán impresiones de libros divulgativos, etc.[48]

En los proyectos prioritarios del MNC para 1985,[49] dentro del Programa Educativo se enlista el de "Identidad Cultural" para escuelas públicas[50] y "Conozca el Museo Nacional: Antropología, Historia y Arte".[51] En la programación del museo remitida a la encargada de Divulgación de Colcultura se agenda para octubre el I Encuentro del Espectáculo Infantil con talleres de creatividad, películas y visita al museo.[52] En el marco de ese encuentro, estuvieron vigentes las exposiciones "Érase una vez un títere" y "La unión de los niños", esta última con una selección de los trabajos de los niños en todo el país durante ese año, así como el programa "Encontrémonos en el Museo Nacional" con la ONU y el MEN en conmemoración de los 40 años de las Naciones Unidas.[53] Para el 17 de diciembre se programó el evento "El Museo en la enseñanza de las ciencias sociales", con la participación del Museo del Oro, el ICAN[54] y el Centro Experimental Piloto de Cundinamarca dirigido a docentes de primaria, "con el objetivo de despertar el aprecio y el respeto de los maestros por su patrimonio cultural y el interés por preparar actividades más dinámicas en sus clases".[55]

Entre 1986 y 1988 el Programa Educativo del MNC tuvo una agenda intensa de actividades organizadas con diferentes instituciones, mayormente del Distrito

48 *Ibid*., ff. 70-71, 27 de noviembre de 1984.

49 CDA MNC, vol. 78, ff. 548-552, 1985.

50 Con fecha de finalización el 15 de mayo de 1985 y recursos de ACOM e Institución Americana.

51 Programas bimensuales hasta diciembre desarrollados por el equipo del MNC.

52 CDA MNC, vol. 79, f. 188, 1985.

53 *Ibid*.

54 *Ibid*., f. 132, 2 de diciembre de 1985.

55 CDA MNC, 3 de enero de 1986.

Capital.[56] Allí se cuentan talleres de expresión artística (plástica, oral, escrita, corporal y teatral), talleres vacacionales, vacaciones creativas, talleres para la comunidad en barrios como Suba y La Perseverancia[57] y para hijos de funcionarios del Instituto Colombiano de Cancerología, de la Presidencia de la República y de Colcultura. También hay registros de eventos sobre el ámbito museal y su función educativa, como los seminarios "Encuentro de talleres de apoyo para el taller del Museo de la Universidad Nacional", "El Museo como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales" con los servicios educativos del Museo del Oro y "Acercamiento crítico a los Museos" con la Unesco y la Dirección de Investigaciones Educativas del Distrito (DIE). Al igual, se realizaron talleres de apoyo a instituciones educativas y culturales.[58] Y, con los trabajos del taller del MNC, se organizó una exposición de "Expresión artística de los niños" en homenaje a la fundación de Santafé de Bogotá y a los diez años de ACOM.[59]

En 1986 la administración del MNC estuvo a cargo de Lucía Rojas de Perdomo hasta septiembre y Carmen Ortega Ricaurte finalizó la vigencia.[60] En ese año se desarrolló el programa "Introducción al Museo Nacional", que toma el lugar del Programa Educativo, con un total de 6480 niños participantes (tabla 6). Además, diez mil estudiantes de 106 colegios asistieron a la proyección de películas, treinta niños al taller de expresión "Exploremos la cultura a través de la expresión teatral" y, con el Museo del Oro, se desarrolló el taller "El Museo como herramienta en

56 "Informe de 1987 a 1988", vol. 90, ff. 50-51, s. f. CDA MNC.

57 El de 1987 finalizó con un "Taller integrado de danza, mitos, costumbres y leyendas de las comunidades actuales" por el antropólogo Horacio Calle con apoyos audiovisuales, mientras que en 1988 se desarrollaron talleres de expresión artística con títeres, dirigidos a niños de 9 a 13 años. CDA MNC, vol. 90, f. 50, s. f.

58 Como el taller práctico para el Seminario a estudiantes de museología del Centro Nacional de Restauración, el taller "Despertar el amor por las artes" para bachilleres en alfabetización del INEM Santiago Pérez y el "Taller de implementación y orientación para la formación de talleres" para Artesanías de Colombia con prácticas para colegios. CDA MNC, vol. 90, f. 51, s. f.

59 En la Semana Cultural organizada por ACOM se exhibieron "pinturas sobre Bogotá, cerámicas con las chozas que hizo construir Gonzalo Jiménez de Quesada y numerosos objetos que recuerdan la Cultura Muisca, que los Conquistadores encontraron en nuestro territorio". Memorando julio 11 de 1988, CDA MNC, vol. 90, f. 172.

60 Informe del Museo Nacional, año 1986. CDA MNC, vol. 81, fs. 409-416. En septiembre 16, Lucía Rojas se dirige a María Cristina de Urdaneta, de la Sección Cultural de *El Tiempo*, para agradecer el ofrecimiento de difundir su renuncia al cargo de directora del MNC (vol. 83).

la educación".[61] El equipo de trabajo también tuvo oportunidad de participar en el Taller Integral de Expresión Creadora que impartió Gloria Bejarano, "dirigido especialmente a personas vinculadas con trabajo de desarrollo cultural o de atención, tanto a adultos como a niños".[62]

Tabla 6. Programa de Introducción al Museo Nacional

Colegios asistentes	53
Colegios que no se beneficiaron*	20
Colegios oficiales	3360 estudiantes-26 grupos
Colegios privados	3080 estudiantes-26 grupos
Educación especial	40 estudiantes-1 grupo
Estudiantes clase social media	58 %
Estudiantes clase social baja	32 %
Estudiantes clase social alta	10 %

*Debido al montaje del Salón Nacional

Fuente: datos del Informe del Museo Nacional, 1986. CDA MNC, vol. 81, f. 415.

Por otro lado, en la biblioteca del MNC también se realizó un taller, "para enseñar a los niños a usar el material bibliográfico y fomentar en ellos el gusto por la investigación, evitando los atentados que se cometen contra los libros, producto de una deficiente educación".[63] Y en 1986 se publicó un folleto sobre las salas del MNC dirigido en especial al público infantil escolarizado, donde se alude al trabajo docente antes y después de la visita al museo, que "fijarán en el niño los conocimientos esperados sobre antropología, historia y arte".

> Uno de los objetivos que perseguimos al impulsar el Programa Educativo para niños en el Museo Nacional es el de fomentar entre la población infantil la

61 También se orientaron talleres vacacionales para cincuenta niños de los cooperados de Colcultura y 300 niños de los empleados del servicio de salud pública. Con la Embajada de Hungría, se premiaron a los niños ganadores de la exposición internacional Con los Ojos de los Niños. CDA MNC, vol. 81, f. 415. La participación de Colombia en dicho certamen estuvo representada por el trabajo de 15 niños, con el tema "Mi Patria" (abril 10 de 1986).

62 "Comunicación de Colcultura, marzo 19 de 1986". CDA MNC, vol. 81, f. 187.

63 "Comunicación dirigida a María Cristina de Urdaneta, de la Sección Cultural de *El Tiempo*". CDA MNC, vol. 81, f. 261, 4 de marzo de 1986.

> curiosidad investigativa dentro de sus salas a través de visitas en cierto sentido libres, prescindiendo de la poca pedagógica guía narrada que inhibe la capacidad natural de búsqueda y selección hacia los aspectos que más les atraigan.[64]

La circular de ACOM sobre sus acciones en 1985 incluye la función educativa del patrimonio cultural del país como complemento a la educación formal. Entre los proyectos de museo en el aula, Cecilia Duque Duque presidenta de la Junta Directiva presentó la iniciativa de incorporación de la cultura popular para "recuperar el Patrimonio Cultural de las diversas regiones olvidado por las nuevas generaciones o transmitido oralmente y representado a través de mitos, leyendas, arte, artesanías, música y en otras formas expresivas",[65] para lo que se apela al sistema educativo y el diseño curricular.

El XIV Congreso de ACOM celebrado en Santa Marta en 1987 con el tema "El Museo y la Comunidad"[66] tuvo como conferencista invitado al antropólogo Guillermo Bonfill Batalla; la presentación del audiovisual *Explorando en la animación*, del Fondo Cultural Cafetero; la experiencia del MATP "Un Museo frente al reto del desarrollo", a cargo de Cecilia Duque; y la experiencia del Museo de Arte de la UNAL "Participar es conocer", por María Helena Bernal. El plegable sobre el evento incluyó como epígrafe las palabras del antropólogo y educador peruano Luis Guillermo Lumbreras: "El museo es un medio de comunicación de masas que tiene que servir como instrumento fundamental en la educación de los más amplios sectores populares".

En el MNC, por su parte, durante ese año se desarrolló el programa "Exploremos la Cultura a través de la expresión teatral", dirigido a niños de diez a trece años con cupo máximo de veinticinco participantes,[67] con el tema principal de la Expedición Botánica y actividades relacionadas con la expresión corporal, el teatro, los títeres y los audiovisuales:

> Atendiendo la necesidad de procurar verdaderos canales de comunicación mediante intereses comunes a los niños que les permita descubrir sus

64 "Folleto impreso con el patrocinio de International Petroleum". CDA MNC, vol. 83.

65 CDA MNC, febrero de 1986.

66 CDA MNC, vol. 86, ff. 20-21, comunicación del 31 de marzo de 1987.

67 En el *Informe de actividades en el Museo Nacional* para el periodo comprendido entre el 1.º de octubre de 1986 y el 1.º de julio de 1987, hay registro de tres talleres con una participación de 25 niños de ocho a catorce años en cada uno de ellos. CDA MNC, vol. 87, ff. 197-198, 26 de junio de 1987.

capacidades sensoriales e intelectuales, con los que contribuya a la formación de una sociedad auténtica creadora.[68]

De este espacio resulta el drama didáctico para niños "Así fue la Expedición Botánica", que se presentó durante la jornada del "Bus de la Cultura" en agosto de 1987.[69] La autora de esta pieza teatral es Carmen Ortega Ricaurte, directora del MNC, que estuvo interesada en publicar su obra "para futuras representaciones aquí o en las escuelas públicas".[70] Otro de los talleres estuvo orientado a la expresión plástica con técnicas como *collage*, impresión, acuarelas, pasteles y papel maché. Además, el Programa Educativo proyectó películas didácticas y continuó con las guías en sala mediante cuadernillos de trabajo,[71] con un registro de 5061 estudiantes beneficiarios de las diferentes actividades durante ese año.[72]

Con respecto a la planta de personal, se contempló el perfil profesional con formación en Ciencias de la Educación, especialización en Historia Universal y de Colombia, así como en Recreación.[73] También se involucró a los rectores de los planteles educativos santandereanos para organizar una exposición itinerante en conmemoración de la vida y obra del general Francisco de Paula Santander, para presentarla en dichos colegios y en diferentes municipios del país.[74]

La Subdirección de Patrimonio Cultural de Colcultura organizó un curso sobre relaciones humanas en los museos, dirigido al personal de estas instituciones "cuyas labores conllevan la atención directa al público (porteros, vigilantes,

68 CDA MNC, vol. 86, f. 227, 21 de febrero de 1987. Mediante el memorando del 18 de marzo de 1987, la directora Carmen Ortega Ricaurte se dirige a la Oficina de Personal para la divulgación de este taller de los sábados, con duración de tres meses, inscripción gratuita y "durante las horas laborables", que desarrolló actividades de "expresión corporal, visita guiada, improvisación sobre los temas vistos en las salas, trabajo de audiovisuales y puesta en escena de una drama infantil" (vol. 86, f. 141). En principio se concibió como taller de expresión artística (vol. 86, f. 361, 15 de enero de 1987).

69 "Memorando de la directora del MNC Carmen Ortega Ricaurte, dirigido a María Victoria de Robayo, jefe de Artes Plásticas de Colcultura". Vol. 87, f. 133, 17 de julio de 1987. CDA, MNC.

70 "Carta a Ediciones Culturales Bussié". CDA MNC, vol. 88, f. 328, 7 de septiembre de 1987.

71 CDA MNC, vol. 87, f. 197, 26 de junio de 1987.

72 "Memorando del informe de actividades del MNC, 1987". CDA MNC, vol. 88, f. 195, 23 de octubre de 1987.

73 "Memorando con los requisitos del Proyecto de Planta del Museo Nacional". CDA MNC, vol. 87, ff. 250-253, 9 de junio de 1987.

74 "Carta y acta final de la reunión con los rectores". CDA MNC, vol. 88, 19 y 25 de noviembre de 1987.

guías)".[75] El curso contó con la colaboración del Museo del Oro[76] e hizo parte de las estrategias de Colcultura para incentivar la participación de la ciudadanía en programas como el "Bus de la Cultura".[77] Dentro de la programación se incluyeron charlas sobre las funciones del museo y su relación con la comunidad, con el propósito de presentar las diferencias en la atención de acuerdo con los diferentes públicos y museos[78]:

> El curso tratará sobre la importancia de las relaciones humanas en la atención al público, en las distintas instancias de los museos. Desde su entrada hasta su recorrido por las diferentes salas, desde los porteros hasta los guías. Hará énfasis en los distintos aspectos que conforman una buena atención: presentación, comunicación verbal, etcétera.[79]

Asimismo, ACOM programó para 1988 y 1989 jornadas de capacitación para guías de museos.[80] El primer curso se organizó en la Casa del Marqués de San Jorge, con el Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular y el SENA, dirigido a bachilleres que ocuparan el cargo de guía o afín. Las materias planeadas comprendían 180 horas sobre temas relacionados con el turismo (teoría, legislación y guianza); historia, geografía, arte, cultura de Colombia y folclor nacional; museología; sociología aplicada; ética y relaciones humanas.[81] Además de la certi-

75 Memorando con el programa, fechas y horarios del curso de "Relaciones Humanas en los Museos". CDA MNC, vol. 87, ff. 69-71, 5 de agosto de 1987.

76 El programa educativo de esta institución presenta las "Cajas didácticas" durante el Festival del Museo realizado en julio de 1987 en diferentes regiones del país. Circulares 007 y 009 de ACOM. CDA MNC, vol. 87, ff. 173 y 163, s. f. Luego conocida como "Maletas didácticas", es una estrategia que sigue vigente y ha inspirado programas en museos regionales, como en el caso del MAT.

77 En el Informe de 1987 a 1988 se registra el inicio de este programa el 6 de septiembre de 1987, con una asistencia de 1423 visitantes hasta diciembre de ese año, mientras que de enero a junio de 1988 atendió a 1379; en la relación de actividades del Programa Educativo de dicho informe se hace alusión a "programas dominicales para el *Bus de la Cultura*". CDA MNC, vol. 90, ff. 40-41, s. f.

78 La programación estuvo constituida por las siguientes intervenciones: "El museo y su función dentro de la comunidad", Álvaro Chaves M., asesor de museos de Colcultura; "Relaciones públicas. Comportamientos del personal que atiende el museo", Alicia Loboguerrero de Salazar, Museo del Oro; "Un recorrido por los Museos de Bogotá". Beatriz González, comité asesor de Museos de Colcultura; "Una evaluación de la experiencia humana en los museos", Teresa Morales de Gómez, Museo de Arte Colonial de Colcultura y Álvaro Chaves Mendoza, asesor de Museos de Colcultura. CDA MNC, vol. 87, ff. 69-71,5 de agosto de 1987.

79 CDA MNC, vol. 87, f. 70, 5 de agosto de 1987.

80 Circular 18 de ACOM. CDA MNC, vol. 91, f. 163, 7 de septiembre de 1988.

81 CDA MNC, vol. 89, f. 331, enero 22 de 1988.

ficación, el SENA ofreció créditos a los participantes para la carrera de Guía Turística, programa de dos años de duración. Para 1989 se planeó una serie de talleres de Guías de Museo "para mejorar el desempeño de sus funciones".[82] Asimismo, el coordinador del ICAN, Álvaro Ayala Castellanos, comunicó a la directora del MNC acerca de la realización de un cursillo para informadores de museo, dirigido al personal que presta este servicio en el Museo Nacional de Antropología y en el MNC para "darles una mayor información sobre lo que representan las colecciones".[83]

Con respecto a las piezas didácticas, para 1988 se proyectó la "elaboración de videos para transmitir por T. V. y ampliar la cobertura del Museo a colegios, e instituciones departamentales"[84] y en 1989 se contrató a Daniel Castro con el propósito de diseñar el material educativo para las salas del MNC.[85] La organización del MNC para 1989 contemplaba el Departamento de Educación, con labores de "información" y "visitas guiadas", así como "Programas Especiales" que incluye pasantías y biblioteca.[86]

En cuanto a las prácticas en el MNC, la directora Carmen Ortega responde a la solicitud de la Coordinación Colombiana de Trabajo Voluntario señalando la imposibilidad de vincular a personas mayores al aducir razones de salud y seguridad en relación con la edad, por lo que sugiere actividades recreativas y productivas en otro tipo de espacios.[87] Sin embargo, fueron constantes las pasantías de estudiantes de diferentes instituciones de educación técnica, tecnológica y superior.[88] En la primera versión del Plan Nacional de Museos de 1989,

82 "Memorando de marzo 15 de 1989". CDA MNC, vol. 94, f. 107.

83 Memorando de marzo 30 de 19892. CDA MNC, vol. 94, f. 19. El curso estuvo a cargo de Jorge Morales Gómez, Álvaro Bermúdez y Carlos Ernesto Pinzón. Con anterioridad, la directora del MNC realizó la solicitud de "un pequeño guion explicativo sobre las dos salas de Antropología", para el grupo de guías que atenderá "el gran número de niños que visitan el Museo (400 niños/día promedio) en época escolar" (vol. 94, f. 463, 6 de enero de 1989).

84 CDA MNC, vol. 88, s. f.

85 "Certificación de septiembre 08 de 1989". CDA MNC, vol. 97, f. 163.

86 "Memorando de agosto 01 de 1989". CDA MNC, vol. 96, f. 338. Al Departamento de Educación se encontraban adscritos Clara Sofía Pinto, Jesús Antonio Fernández, Celmira Yepes "y demás personas que realizan visitas guiadas"; Mirtha del Carmen Hernández, por su parte, estaba a cargo de Programas Especiales.

87 "Respuesta a la solicitud de julio 08 de 1988". CDA MNC, vol. 90, ff. 150-151, 18 de julio de 1988.

88 Carmen Ortega Ricaurte, directora del MNC, presenta a Yolanda Riveros Rabelo ante el director del Museo del 20 de julio, Guillermo Hernández de Alba: "estuvo haciendo una pasantía en el Museo Nacional durante 3 meses, y en todo momento demostró ser una persona responsable, educada con sus compañeros, y en fin, muy apta para el cargo de Informadora de Salas". CDA MNC, 24 de marzo de 1988.

Olga Pizano proyectó un programa de pasantías para trabajadores de la cultura en el campo de los museos, así como la elaboración de cinco videos didácticos sobre temas museológicos.[89]

Por otro lado, Clara Sofía Pinto, de Servicios Educativos del MNC, preparó una propuesta para un programa educativo con el Icfes,[90] que comprendía diferentes líneas: una serie de cinco módulos sobre educación artística *Caminos de arte moderno en Colombia*; cartillas didácticas coleccionables sobre las salas permanentes del MNC para preparar y ampliar las visitas al museo, como una aproximación a la historia y la cultura "a través de los objetos reales, que se encuentran en el Museo"; y un curso de Historia de Colombia con cuatro módulos ("El mundo prehispánico"; "Descubrimiento, Conquista y Colonia"; "Siglo XIX" y "Siglo XX"). Como introducción a este proyecto, el museo se inserta en el ámbito de la educación no formal y permanente, con relación al conocimiento histórico y cultural:

> El Museo es un lugar de educación no formal, apoyo para estudiantes y profesores de historia y bellas artes.
>
> Es el único lugar en el país donde se puede ver en exposición permanente las obras de los más importantes creadores.
>
> El nuevo mensaje del Museo Nacional basado en hechos culturales, permite que a través de su recorrido se lea la historia de Colombia.
>
> Con la preocupación de mejorar la calidad de la enseñanza, es que el Museo se propone como un espacio de educación permanente donde tanto profesores como público en general, pueda actualizarse y elaborar conocimiento histórico y cultural sobre el país.[91]

En respuesta a solicitudes de diferentes empresas, la directora del MNC ofrece programas culturales que comprenden las visitas guiadas para grupos de

89 CDA MNC, vol. 100, ff. 45-46, 22 de diciembre de 1989.

90 CDA MNC, vol. 100, ff. 69-71, 19 de diciembre de 1989.

91 CDA MNC, vol. 100, f. 70, 19 de diciembre de 1989. Más adelante en ese mismo documento, con respecto a la serie de cartillas didácticas, se cita la revista *Museum* acerca de la educación a niños, profesores y público general para su apropiación de "la institución 'museo' como el lugar de educación no formal, permanente en donde "pueden verse a ellos mismos, su sociedad, sus creencias [...]"; el lugar donde "se aceleran los procesos de autocrítica y el compás de una evolución social" (Revista *Museum*, Vol XXX, n.º 2, 1978, Unesco, París, pp. 74, 75)" (f. 71).

empleados y "eventos relacionados con nuestra historia social y artística, como cursos, conferencias, etc.".[92] En la relación con otras entidades, el Instituto y Museo Gemológico Colombiano presenta ante la dirección del MNC su programa Camino al Museo, con el propósito de intercambiar experiencias y desarrollar actividades dirigidas a niños durante el periodo de vacaciones o en el transcurso del año escolar.[93]

En el marco del XV Congreso ACOM/ICOM de 1989 celebrado en San Gil (Santander), Eduardo Serrano[94] presenta sus consideraciones con respecto a la exposición como medio de comunicación que cubre a un público amplio, siendo su primer objetivo "comunicar un mensaje o una apreciación, no el lucimiento del erudito que la organiza, y por lo tanto una buena exposición debe combinar el estudio con la capacidad de transmitir sus resultados al público" (p. 16). Además de las ventajas presentadas en los encuentros previos, se enlista la colaboración entre museos y con coleccionistas privados para el préstamo o la donación de piezas, la promoción de estudios especializados sobre los temas de exposición, la atención de los medios de comunicación como noticia y el incentivo a los programas educativos:

> Las exposiciones temporales han sido así mismo especialmente benéficas para el desarrollo de los departamentos de educación de los museos los cuales tienen a su cargo los textos explicativos, conferencias, realización de audiovisuales[95] y demás material de apoyo con relación a las muestras. Su permanente presentación ha traído como consecuencia la profesionalización de estos departamentos, y por ende, mayores conocimientos para el público. (p. 17)

La sugerencia para estos programas es incluir a la audiencia infantil, con textos impresos, talleres, conferencias y visitas comentadas. El catálogo se postula como la principal ayuda educativa que constituye la memoria del contenido de

92 Comunicaciones para Dow Química de Colombia S. A. y la Caja de Previsión Social de Comunicaciones. CDA MNC, vol. 97, ff. 113 y 123, 15 y 18 de septiembre de 1989.

93 CDA MNC, vol. 92, f. 69, 16 de diciembre de 1988.

94 En calidad de presidente de la Junta Directiva de ACOM.

95 "Las ayudas audiovisuales, que no son fáciles de realizar en Colombia, también pueden jugar un papel de importancia en la comprensión las exposiciones" (p. 21).

la muestra y, para esto, debe "contar con reproducciones lo más fieles posible, y debe incluir uno o varios textos explicativos del material y de los objetivos que se persiguen" (p. 21).

Acciones educativas del MNC durante los años noventa

El año 1990 fue declarado Año Nacional de la Cultura y se planeó la realización de programas como "Día de puerta abiertas", "Disfrutemos el Museo Nacional", "Miércoles para educadores" y "Visitas-taller".[96] También se desarrollaron los cursos Introducción a la Pedagogía de las Ciencias Sociales, a cargo del profesor Jaime Carrasquilla, y otro sobre Colombia[97] con diferentes conferencias acerca de temas históricos y problemáticas sociales. Asimismo, hay registros de numerosas visitas escolares a las salas del MNC con colecciones del ICAN, lo que en ocasiones se denomina Museo Nacional de Antropología. En ese año se presentó al Icfes la propuesta de un programa educativo dirigido a profesores, estudiantes y personal administrativo de la UPN y del IPN, que consistía en la publicación de una serie de cuadernos sobre la exposición permanente del museo, como material básico y de complemento de visitas-taller para despertar "el interés por el proceso histórico-cultural colombiano".[98]

En el transcurso de esta década se desarrolló de manera más sistemática un programa de estudio y desarrollo de públicos, que produjo una serie de estadísticas de visitantes, similar al seguimiento cuantitativo que se hacía durante la dirección de Teresa Cuervo, pero con una mayor desagregación por procedencia, nivel educativo, sector público y privado en el caso de grupos escolares. También incluyó un registro de participantes en las diferentes actividades educativas, visitas guiadas y eventos de difusión ofrecidos por el MNC. En este sentido, hubo intercambio de correspondencia entre el museo y las instituciones educativas sobre la atención de solicitudes de visitas guiadas y la oferta del Área Educativa, que comprendía acciones afines a las descritas, con talleres teatrales, de invención de historias, presentaciones de material audiovisual, concursos de pintura infantil, programas recreativos y demás actividades a partir de expresiones artísticas y literarias.

96 "Programaciones mensuales", CDA MNC, vols. 103-104.

97 "Programaciones para abril", CDA MNC, vol. 103.

98 CDA MNC, vol. 105, f. 308, 9 de mayo de 1990.

Hacia mediados de los años noventa, aparece un proyecto insigne de apuesta educativa del MNC: "Arqueólogo, reportero y pintor" (ARP), que lidera Daniel Castro[99] con su propuesta de material experimental, en la que se trabajó de manera conjunta con el ICAN y el apoyo de la empresa privada Comcel. Para su desarrollo e implementación se contó con el equipo de guías, pasantes y vigilantes de sala. El propósito consistía en dinamizar la visita de niños de ocho a catorce años al museo, a partir de un impreso con indicaciones para apreciar el recorrido por la arqueología, la historia y las artes, activado mediante la búsqueda, la observación y la creación. Luego de la aplicación de esta estrategia se elaboraron informes detallados con las fases del proyecto y la evaluación de sus resultados. En esta línea, en el marco de los "Proyectos educativos especiales", Daniel Castro también apoyó el diseño de materiales didácticos para las exposiciones temporales y permanentes.

En el marco de la ley general de educación expedida en 1994, el MEN dispone la colaboración entre organismos del sector educativo. Para ello, anuncia el establecimiento de mecanismos para que Colciencias, Colcultura y Coldeportes "diseñen programas especiales con el fin de desarrollar su función en la educación formal, no formal e informal".[100] En 1996 entró en vigor la ley general de turismo, en la cual se caracteriza al guía como un profesional debidamente autorizado para realizar las actividades concernientes a la orientación, conducción, instrucción y asistencia de los diferentes usuarios de los servicios de este renglón de la economía.[101] Con respecto al ámbito museal, en el 2004, Icontec, como resultado de la concertación con numerosas instituciones, emite la norma técnica sectorial NTSGT-008, en la cual se definen los "requisitos de conocimiento y comprensión" que deberían cumplir los trabajadores encargados de los recorridos guiados en los museos.

En el informe de programas educativos en 1995, la jefa del área Juanita Rivera Hernández incluyó en las actividades un apartado "con respecto a las pasantías", donde refiere que se llevó a cabo un taller sobre cómo realizar las visitas guiadas

99 También participaron Clara Isabel Botero, Margarita Reyes y Juanita Rivera, con sugerencias de Martha Segura y Beatriz González.

100 Ley 115 del 8 de febrero de 1994, título XI, capítulo I, artículo 206.

101 Ley 300 del 26 de julio de 1996, capítulo VIII.

en el MNC, al cual asistieron cincuenta estudiantes de instituciones como la INPAHU, la Universidad Jorge Tadeo Lozano, los Andes, la UNAL y "candidatos para ser guías del museo", con la continuidad de treinta y cinco de ellos para la atención del público. Al año siguiente, el equipo de la División Educativa y Cultural (DEC) del MNC —como empezó a denominarse el área— reconoce como un hecho que las instituciones culturales alrededor del mundo debían afrontar dificultades económicas desde aquella década, por lo que "el trabajo de colaboradores voluntarios se ha convertido en una vital fuerza de apoyo en todos los frentes de una institución que, como el museo, debe atender a un público muy variado y con múltiples intereses".[102] Así, en 1996 se convoca a estudiantes universitarios de carreras afines a las disciplinas del museo, para participar en pasantías y trabajos voluntarios.

Por otro lado, en ese año también se inicia la Cátedra anual Ernesto Restrepo Tirado sobre historia social y política de Colombia, que hoy en día sigue vigente. Y en el marco de la premisa constitucional de acceso a la cultura, se propuso el programa "El maestro como gestor cultural" orientado a la relación entre educación y cultura en la educación artística y la gestión cultural, entre otras iniciativas con el apoyo de Colcultura. En este sentido y con respecto a las relaciones interinstitucionales, el MNC propone al IDCT el proyecto "El Museo Nacional de Colombia un espacio para fomentar la cultura ciudadana y el progreso social", dirigido a docentes y estudiantes.

A partir de 1997 se puso en marcha la nueva estructura de la DEC, enfocada en el desarrollo de los programas pedagógico, académico, de difusión cultural, publicaciones, capacitación para docentes, capacitación interna del personal de la división —Escuela de Guías—, y de investigación y desarrollo de públicos. En 1999, el MNC presenta a la SED el proyecto "El Museo Nacional de Colombia: un efectivo recurso pedagógico para la comunidad educativa distrital", que orienta las líneas de acción de la DEC hacia la relación museo-escuela, en el marco de la propuesta de ampliación de la jornada en las instituciones educativas. Entre 1998 y 1999, con el ICAN y la Alcaldía de Bogotá, el MNC y Colcultura desarrollan el programa "Los museos cotidianos, espacios de acción y reflexión sobre ciudad y patrimonio cultural, convivencia y comunicación" enfocado en la relación

102 "Programas educativos. La educación en el Museo Nacional de Colombia. Voluntarios (estudiantes universitarios)", en División Educativa y Cultural-MNC (1996). *Material básico de difusión e información*.

museo-comunidad, el sentido de pertenencia, la convivencia urbana, el respeto por el patrimonio, así como los deberes, derechos y valores ciudadanos, con el trabajo en algunas localidades de la ciudad alrededor del reconocimiento de referentes patrimoniales y la cocreación de espacios museales.

Experiencias educativas locales y regionales en las décadas de 1980 y 1990

Proyectos educativos del Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia

En 1987, el Museo de Arte de la UNAL presenta el programa "El placer del Museo",[103] con el acercamiento de estudiantes universitarios a los de escolaridad básica por medio de exposiciones, audiovisuales, talleres infantiles y visitas guiadas. También se hace referencia al encuentro Artes Plásticas e Instituciones en la Vida de los Niños,[104] que el primer día trató el tema "El Museo y los niños". En la comunicación suscrita por la maestra María Elena Ronderos se agradece por la participación del MNC.

Al año siguiente, en el marco de la conmemoración de los 450 años de fundación de Bogotá, un equipo de trabajo organizado por la UNAL y ACOM presenta el evento "El museo: un aula más en la vida cultural de los escolares" ante el secretario de Educación del Distrito,[105] con el ánimo de vincular a los supervisores educativos y profesores en la realización de talleres teórico-prácticos, para consolidar "proyectos replicables en otros museos y centros educativos del país". En la versión de noviembre de este encuentro participaron los directores de los museos

103 Con antecedentes de programas específicos, como El Museo de Arte y el Taller de los Sábados, El Museo de Arte y la Escuela, El Museo de Arte y las Visitas Guiadas, orientados por el egresado Miguel Huertas y luego por la maestra María Elena Ronderos. CDA MNC, vol. 85, f. 184, s. f.

104 CDA MNC, vol. 85, ff. 220-221, 12 de marzo ed 1987.

105 CDA MNC, vol. 92, f. 57, 20 de diciembre de 1988. La comunicación está suscrita por María Elena Bernal, directora del Museo de Arte UNAL, y María Lucía Galán de Pinzón, directora ejecutiva de ACOM, y se envía copia a los directivos de la Secretaría de Educación Distrital, el MEN y la directora del MNC, Olga Pizano. La participación de las entidades educativas también se solicita con el propósito de que los talleres sean válidos para el ascenso en el escalafón docente. En noviembre de 1989 se realiza la clausura con una síntesis del proyecto y la certificación a los profesores y guías participantes (vol. 99, f. 296, 1.º de noviembre de 1989).

de Arte Colonial, 20 de Julio y del MNC con el personal del Programa Educativo.[106] El evento estuvo organizado por paneles, el primero de los cuales trató el tema "Políticas culturales en la educación escolar" y los demás se orientaron con la temática de los museos y su relación con el plan escolar de estudios: "Museos de ciencias", "Museos indígenas",[107] "Museos de cultura hispánica",[108] "Museos del siglo XIX",[109] "Museos de Arte Contemporáneo" y "Museos de la ciudad". En 1989, en el proceso de formalización de la propuesta ante el MEN, la UNAL comunica:

> Este proyecto considera al Museo como un lugar donde se cuidan bienes de grupos humanos; donde se da un contexto en el que se señalan valores socioculturales; desde entonces se debe apoyar a la comunidad escolar en procesos de reflexión sobre como cada grupo que conforma nuestra nacionalidad: transforma, simboliza, significa y valora sus relaciones con la naturaleza, con los demás y con los objetos que le son propios.[110]

Como parte de esta iniciativa se presentó el proyecto del seminario sobre la problemática educativa del museo,[111] que contempló el trabajo de tres semestres para reflexionar acerca de la relación museo-escuela con el personal de las

106 CDA MNC, vol. 92, f. 169, 16 de noviembre de 1988. Del Programa Educativo del MNC se solicita autorización para la asistencia de Leonor Díaz, Mirtha Hernández, Celmira Yepes, Aseneth de Castro y Jesús Fernández.

107 CDA MNC, vol. 92, f. 92, s. f. En ese panel participaron el Museo del Oro, Colcultura, el Museo Arqueológico de la UNAL, el Museo Etnográfico del Instituto Caro y Cuervo, el Museo Arqueológico de la UNAL, el Museo Indígena, el Museo Arqueológico del Colegio Nueva Granada y del área de sociales, se trabajó la historia prehispánica y el plan de estudios de básica primaria, alrededor de los temas "Huellas del modo de vida del pueblo Muisca" y "Las culturas precolombinas en la educación de los niños colombianos", con dos ponencias centrales: "La cultura muisca para los niños", de María de la Luz Giraldo y Gonzalo Correal, y "Valores plásticos de la cultura material muisca", de Ronald Duncan.

108 CDA MNC, vol. 92, f. 93, s. f. El panel se orientó a la historia colonial en el plan de básica primaria, con énfasis en la Sabana de Bogotá, donde participaron el Museo Nacional, el Museo de Arte Colonial, el Museo de Arte Religioso, el Museo de Santa Clara, la Iglesia de San Agustín, la Iglesia de San Francisco y el Instituto de Cultura Hispánica, con ponencia de Carmen Ortega, Hermes Tovar, Gil Tovar y Teresa Morales de Gómez.

109 CDA MNC, vol. 92, f. 93, s. f. La historia del siglo XIX y la literatura en el plan de básica primaria constituyó el eje del panel, con énfasis en la independencia, que contó con la participación del Museo del Siglo XIX del Fondo Cultural Cafetero, la Casa Museo del Veinte de Julio, la Quinta de Bolívar, el Museo de Trajes Regionales de Colombia, el Museo del Chicó y el Museo Francisco José de Caldas, con las ponencias "La Expedición Botánica y su significado cultural", de Martha Fajado de Rueda, "La vida cotidiana de Bogotá en el siglo XIX", de Aída Fajardo Carreño, y "Bogotá en la palabra de los literatos", de Jairo Mercado.

110 CDA MNC, vol. 95, f. 413, 21 de abril de 1989.

111 CDA MNC, vol. 92, ff. 78-85, 15 de diciembre de 1988.

instituciones culturales y educativas afines, contando como antecedente en los tres últimos años el programa "El placer del Museo", con énfasis en la expresión plástica y literaria. Entre las experiencias de los programas educativos en los museos de Bogotá se mencionan:

> La Escuela de Guías y los Talleres Infantiles que inició la pintora Beatriz González en el Museo de Arte Moderno en 1976; el primer seminario taller sobre trabajo pedagógico en museos y casas de cultura que llevaron a cabo Julia Rodríguez y Helena Saavedra en el Museo del Siglo XIX del Fondo Cultural Cafetero en 1986 y el proyecto que él mismo llevó a cabo ese año con la escuela de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica; el proyecto de cajas didácticas del Museo del Oro, para trabajar en escuelas [presentado por la antropóloga Ma. de la Luz Giraldo].[112]

Haciendo referencia a las memorias del encuentro de la UNAL Artes Plásticas e Instituciones en la Vida de los Niños, se presenta una serie de preguntas acerca de cómo el museo puede hacer parte de la vida de los niños y jóvenes, ayudar en su formación y en la apropiación e interpretación del patrimonio cultural. En este sentido, corresponden interrogantes acerca de la formación de guías para lograr "que el Museo sea un punto de convergencia entre sensibilidad y persona, entre pasado y presente; donde uno pueda descubrir… donde se genere un trabajo orgánico; no un lugar muerto sino una institución tan educativa como la escuela". También se manifiesta la necesidad de apoyo para la aproximación didáctica de las escuelas al museo "y no solamente utilizando como un dato más para que los niños memoricen los programas que éste ofrece".[113] Entre los objetivos se encuentra la posibilidad de "lo cultural en la educación escolar".[114]

María Victoria de Robayo, directora encargada del MNC, dirige un discurso en el Encuentro de Museos en la UNAL de 1988[115] con varios enunciados que expresan la

112 *Ibid*., f. 80, 15 de diciembre de 1988. La experiencia del Museo del Siglo XIX se tratará en el siguiente apartado de este capítulo.

113 *Ibid*., f. 81, 15 de diciembre de 1988.

114 *Ibid*. Una de las materializaciones de esa línea de trabajo sería un proyecto audiovisual con la idea "Bogotá: un Museo vivo para los niños". En esta vía se registra la solicitud de Olga Pizano, directora del MNC, ante el MEN "para obtener toda la información relacionada con la renovación curricular tanto de primaria como de bachillerato, con el fin de aplicarla en los aspectos educativos del Museo Nacional" (vol. 92, f. 107, 7 de diciembre de 1988).

115 CDA MNC, vol. 92, ff. 14-16, s. f.

relación entre la transmisión del patrimonio y la formación de ciudadanía, como justificación del propósito de Colcultura de "intensificar su labor educativa en los museos", "a partir de las colecciones, dejando hablar a los objetos mismos".

> La conservación del patrimonio cultural de nuestro país, una de las tareas fundamentales del Instituto Colombiano de Cultura, sólo será realmente posible si desde la infancia de los futuros ciudadanos aprenden a admirar y a querer el arte y el folclor, lo mismo que los testimonios históricos y la arquitectura, legados por sus mayores. Solo estos sentimientos de respeto y cariño determinarán que cada uno experimente la necesidad perentoria de velar por nuestro patrimonio común. Los museos, que en buena medida sintetizan la cultura dispersa por los rincones del país constituyen un espacio privilegiado para despertar los mencionados sentimientos. La percepción de los objetos mismos, la magia que ellos irradian, lo que cada pieza de la colección suscita son hechos irremplazables en la formación del individuo. Los capítulos de la historia patria, que en el banco del salón de clases parecen remotos y abstractos se concretan en objetos que se aprecian directamente y resultan familiares al observar el "Florero de Llorente", los uniformes y retratos de nuestros próceres o las vasijas y ornamentos de las culturas, prehispánicas. Después de la visita al museo, las clases de historia, las de ciencias, o las de arte, jamás serán las mismas.[116]

En el caso del MNC, esta reorientación educativa se concibe mediante una reorganización, "para que la colección, desplegada de la manera más coherente posible permita a los visitantes la comprensión de nuestro pasado; el cómo y por qué de nuestra nacionalidad". Así, la prioridad era el montaje de las salas, un programa de publicaciones con carácter didáctico y otro dirigido a los maestros para "enriquecer su labor didáctica". En este sentido, también sugería la organización de proyectos entre Colcultura y el MEN sobre la metodología de ese trabajo y acerca de las "necesidades curriculares", todo ello con el ánimo de "fomentar en forma decidida en el desarrollo de una vida cultural más rica para los ciudadanos del mañana". Como estrategia de seguimiento y descentralización de estas iniciativas, en 1990 se programa un seminario regional en la UNAL, con la participación de representantes de Medellín, Cali, Tunja y Bogotá.[117]

116 CDA MNC, vol. 92, f. 14, s. f.

117 CDA MNC, 21 de febrero de 1990.

Museo del Siglo XIX de Bogotá

De las acciones del Museo del Siglo XIX cabe destacar los aportes del equipo educativo al ámbito museal, en particular, con la creación de un Departamento Pedagógico en el contexto de la animación cultural y con el referente institucional de la ACOM, la OEA y la Unesco. La planeación de actividades y los talleres con diferentes equipos de museos quedaron consignados en el texto *Reflexiones sobre animación. Experiencias pedagógicas en el museo* (Rodríguez y Saavedra, 1988), que es la base para analizar esas contribuciones.

Constitución del museo y conceptualización de la animación cultural

El Fondo Cultural Cafetero (FCC) se fundó en 1973, "con el propósito de prestar un apoyo a las tareas de desarrollo y divulgación de la cultura nacional" (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 9). Esta entidad intervino en la restauración de casas en el centro histórico de Bogotá venidas a menos desde el 9 de abril de 1948, como el predio de la carrera 8 con calle 7, erigido entre 1880 y 1920. A partir del proceso de documentación para el reconocimiento del contexto histórico de esa casa, entró en funcionamiento el Museo del Siglo XIX en 1980, que cerró sus puertas en el 2011 y tuvo como visión "constituirse en lugar de evocación y reflexión donde se ofrezcan al visitante estímulos para el aprendizaje, la memoria y el análisis en torno a las ideas que son definitorias de nuestra nacionalidad" (p. 10).

El Departamento Pedagógico del Museo del Siglo XIX inició en 1984. Entre sus actividades se destaca la experiencia piloto de formación y capacitación de animadores culturales, con el apoyo de la OEA y la Oficina de Relaciones Internacionales del MEN. De esta forma, se tuvieron en cuenta las orientaciones de organismos internacionales:

> Al iniciar nuestra tarea tomamos en cuenta las recomendaciones de la Unesco, en el sentido de analizar el papel de la educación estética en la enseñanza formal, y de establecer una estrecha colaboración entre la institución escolar y la herencia cultural de cada país. De este modo los museos, como instrumentos educativos extraescolares, pueden complementar los programas escolares. (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 12)

Los programas se propusieron introducir a niños y jóvenes en el museo, considerando el papel del guía y del curador como ser un estudioso-informador-erudito,

mientras que se postula su "deber ser" como diseñador-pedagogo-intérprete.[118] Así, el equipo educativo buscaba resolver la inquietud de "¿cómo lograr un lenguaje de participación, de juego, de libertad?" (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 13). Para ello, sus acciones educativas se enfocaron en la formación del animador cultural, que se caracteriza por su actitud para dirigir actividades en espacios museales, con énfasis en las expresiones artísticas.

> Formarnos y formar animadores culturales se traducía en proponer y estimular actividades y maneras de aproximación del niño al museo, mediante la expresión artística entendida como un acto festivo, un juego cuyos resultados propiciaran un clima favorable para el desarrollo de imaginación, curiosidad, deseo de participación y conocimiento. (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 13)

En la fundamentación teórica, para comprender el estatuto de la animación sociocultural, Rodríguez y Saavedra toman referentes de las décadas de 1970 y 1980 en España, Francia e Italia, con autores como E. Grosjean, Franco Passatore, G. van Enckevort, J. Hurstel, J. A. Simpson, M. Hicter y P. Mouliner. Las citas a las que acuden las autoras apuntan a que el término *animación* se relaciona con la comunicación, la participación, el juego, la resolución de problemas y la democracia cultural; en algunos casos, la definen como opuesta a la transmisión y al modelo escolar. Rodríguez y Saavedra ubican la emergencia de esa categoría en medio del desplazamiento de las prácticas educativas hacia los fundamentos de la Escuela Activa:

> El planteamiento sobre animación cultural y concretamente sobre el animador cultural, surge históricamente cuando el concepto educación cambia, con la aparición de la escuela activa donde el maestro deja de ser un transmisor de conocimiento y se convierte en un orientador, en un propiciador de la expresión del niño, facilitándole el aprendizaje a partir de sus intereses inmediatos. (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 14)

Para el contexto colombiano advierten que, ante la menguada existencia de instituciones culturales, la escuela es "prácticamente el único centro cultural oficial organizado" y el maestro "el agente transmisor más cercano a la comunidad" (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 17). La propuesta de las autoras es que el maestro

118 En este aspecto, las autoras citan a Duncan F. Cameron (1970, octubre). "Nuevos museos para nuestra época", *El Correo*.

se constituya en el animador por antonomasia y con él ingrese el concepto de *animación* al sistema educativo, teniendo como referente metodológico la educación artística. Por otro lado, diferencian al animador (con características de educador) del promotor cultural (que actúa como administrador).

Formación de animadores

La primera etapa de la experiencia fue la capacitación del equipo del museo, conformado por seis guías con conocimientos históricos y de las piezas, a quienes se preparó hacia el trabajo con niños y para ofrecer una "visita animada". Con el diseño de materiales didácticos a partir de los modelos de la linterna mágica y el sonoviso, se planearon actividades basadas en la narración por medio de imágenes, para estimular la fantasía y el descubrimiento.

> Con este fin se realizó en septiembre de 1984 un taller teórico-práctico como trabajo integrador de lenguaje artístico y literario partiendo del juego, buscando temas que dieran al grupo la posibilidad de encontrar un lenguaje propio y proponiendo una serie de ideas y acciones que contribuyeran a dinamizar la visita al museo. (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 25)

En noviembre de 1985 se desarrolló el Primer Seminario-Taller sobre Trabajo Pedagógico en Museos y Casas de Cultura, con la participación de 29 personas provenientes de museos, casas de cultura y educadores independientes. El programa comprendió conferencias sobre planteamientos metodológicos en el campo educativo, desde la escuela y el museo; la reflexión sobre museos universitarios en el campo de las ciencias sociales; y talleres teórico-prácticos con énfasis en el lenguaje artístico.

Entre 1986 y 1987, tuvo lugar la "Experiencia Piloto en Formación de Jóvenes Animadores Culturales" (OEA-MEN), con seminarios teóricos y teórico-prácticos sobre animación en el lenguaje de la imagen, en literatura y en teatro, en los que participaron cuarenta personas vinculadas a actividades culturales y educativas (estudiantes universitarios, recreacionistas y artistas). Este proyecto se extendió de Bogotá a otras ciudades del país y creó un seminario regional.

El proceso tuvo sesiones dedicadas a la historia, la literatura y las artes. Un tema discutido fue el "problema de la identidad cultural":

> La superposición de culturas y el desequilibrio en su valoración han generado una falta de continuidad en los procesos artísticos y culturales y por lo tanto

> una ausencia de claridad en las políticas gubernamentales. Sin embargo, el animador cultural no puede parcializarse al punto de desconocer la influencia de otras culturas. (p. 75)

Con respecto a la formación, las autoras identificaron la necesidad de que esta fuese teórico-práctica, así como la dificultad para definir el perfil del animador: "no estamos interesados en formar expertos. El animador ha de situarse dentro de su contexto, y su participación debe responder a características y necesidades propias del mismo" (p. 75).

La animación cultural y la relación museo-escuela en la práctica

Luego se realizaron talleres para niños sobre las costumbres navideñas, por medio de cantos, juegos y comidas, hilados por el relato de la novena de aguinaldos, procurando que los participantes realizaran comparaciones entre la cotidianidad de los siglos XIX y XX. En la evaluación de la dinámica, las autoras expresan que el énfasis estuvo en los valores tradicionales y que estos aún se mantienen, tomando como indicador la participación de los niños. Otra de las actividades buscó la "recuperación" de la tradición oral y el "rescate" de la memoria colectiva, con la participación de practicantes de la UPN, de la que se concluye la importancia de la apropiación del espacio por los participantes, el del museo y el barrio donde se ubica, así como el "valor formativo del material literario utilizado" (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 31).

El trabajo también incluyó la relación escuela-museo y se ofreció un programa sobre el contexto histórico del siglo XIX, como apoyo escolar, pero sin compromiso curricular, a manera de complemento, mediante estrategias ajenas a la educación formal:

> Queríamos dar a los niños lo que en nuestra experiencia de maestras hemos sentido como carencias en la educación formal: la posibilidad de fantasear, de imaginar, de producir respuestas creativas, formas de aproximación al conocimiento desde el juego, desde la expresión artística; es decir desarrollar y proporcionar un método. (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 32)

Rodríguez y Saavedra registran una serie de diecinueve talleres sobre los siglos XIX y XX durante el año lectivo de 1985. El grupo de participantes lo conformaron por veintinueve niños entre diez y trece años, con el acompañamiento de su maestra, la orientación de dos animadoras y una guía del museo. El objetivo

general de este proceso fue alcanzar "el conocimiento histórico del siglo XIX a partir de la literatura, el juego la imaginación y la fantasía" (p. 32). La estrategia comprendió juegos de lógica y ordenación, alrededor de textos literarios con rima y estructura de encadenación y desencadenación, las autoras describen las actividades para este tipo de talleres (pp. 33-64). En algunos de ellos se menciona el objetivo específico, relacionado con el afianzamiento de los conceptos de tiempo, espacio y memoria.

En las premisas que se destacan con respecto al museo al final de la relatoría de los talleres, las autoras advierten que "dejó de ser para estos niños una estática e intocable colección de objetos, para convertirse en algo próximo, amable, flexible y en cierto modo propio" (p. 63). Ese resultado esperado se vislumbró en una experiencia controlada, pero se considera alcanzable con la participación de la escuela que transformaría la escasa dinámica del museo "desde su punto de vista de conservador de un patrimonio cultural" (p. 64).

Para la presente investigación también es relevante la recurrencia al "aprendizaje" que se encuentra en los pasajes discursivos sobre la práctica de la animación cultural. En el marco de la discusión teórica que presenté al inicio, este giro es significativo para la caracterización del vínculo posible entre el equipo del museo y los participantes en la experiencia museal, que en este caso se denominan *niños*, en lugar de hacer referencia a un papel educativo. Si bien en este registro de la década de 1980 aún no se trata de un énfasis que desplace la enseñanza y desdeñe lo educativo *per se*, es manifiesta su concepción sobre el "deber ser" del contexto escolar, al sugerir una mayor participación del educando en términos de libertad, creatividad, iniciativa, interés y entusiasmo, que se reiteran en alusión al aprendizaje, a la vez que de autocontrol y orden. Asimismo, frente al conocimiento, las actividades basadas en el juego y la narrativa tendrían fundamento en el ordenamiento y la clasificación, criterios que constituyen el objetivo del aprendizaje.

A propósito de la participación de los docentes, las observaciones de las animadoras señalan dos contrastes. Por un lado, se evidenció en un taller que asistió un docente que desconocía el proceso y su participación se enfocó en "imponer orden" (p. 47); aunque, en distintos momentos del proceso, hay cuestionamientos acerca de la necesidad de disciplina en el grupo. Por el otro, en cuanto a las valoraciones del trabajo en la escuela sobre la experiencia museal, donde se resalta esta de manera positiva, existe una tendencia a insistir en las restricciones del

modelo escolar, en consonancia con la concepción de las autoras acerca de llevar la animación cultural al sistema educativo formal. Sin embargo, se reconoce la especificidad de la escuela y su constante referencia para las acciones educativas, así sea para distanciarse:

> Los maestros, y esto es tal vez lo más importante, comprendieron la propuesta metodológica y se apropiaron de ella relacionándola con su actividad escolar. Lograron así que nuestro taller rebasara los límites del museo y entrara en la escuela en forma más amplia. Fue así como la maestra responsable del grupo lo comparó con otro quinto de primaria de la escuela y notó que su evolución y desarrollos eran evidentemente mejores. (p. 63)

La memoria en la experiencia museal

Para concluir este apartado, cabe el comentario acerca de las referencias a la memoria. Como una de las implicaciones de la tesis central de la investigación, la dimensión que destaco de esta categoría es aquella que trasciende el sustrato individual, a la manera en que De Farias (2021) lo pone de presente para el contexto museal. En el recuento de los talleres, algunas expresiones sobre memoria apuntan al aprendizaje de tipo "memorístico", que se presenta como un saber sin comprensión, sin reflexión ni creatividad. Como contraparte, se manifiestan dos vertientes sobre la memoria, una como evocación inmediata del trabajo desarrollado en los talleres, otra en cuanto referencia histórica, que en la práctica de animación cultural se usa con frecuencia en comparación con la experiencia contemporánea de los participantes. En ambos sentidos se alude al recuerdo, en la medida en que pasa por la vivencia personal, pero más allá, procura comprender "lo que sucedió en su día" (Pagès, 2006).

En este sentido la animación, con estrategias basadas en el juego y la literatura, está en la búsqueda de una aproximación participativa al conocimiento histórico, apelando a la experiencia, por medio de la imaginación y de diversas expresiones de la narración (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 32). Para ello, resultan fundamentales el concepto de memoria que se manifiesta en la relación tiempo-espacio, que en las actividades se materializa en la apropiación del tiempo como espacio y del espacio como tiempo, a partir de la casa y su entorno, hacia la comprensión del contexto del siglo XIX.

Museo de artes y tradiciones populares (MATP[119])

Hacia la década de 1970, en la dinámica de diferentes movimientos populares y americanistas, la apertura de los museos de artes y tradiciones populares representó un elemento común en diferentes países latinoamericanos. Algunos de ellos aún se mantienen abiertos, como es el caso del Museo de Arte Popular en la ciudad de Lima (1979)[120] (Del Águila, 2020), con antecedentes en la década de 1940 con la creación del Museo Nacional de la Cultura Peruana (1946) como un resultado del movimiento indigenista en ese país (Yllia, 2016). En este sentido, Natalia del Águila (2020) también estudia los casos de coleccionismo de arte popular en México, Brasil y Chile.[121]

El MATP abre sus puertas en la carrera 8 con calle 21[122] a inicios de la década de 1970 y cierra de manera definitiva en el 2005 (Soto Kondo, 2017). En 1990, el equipo de este museo desarrolla una serie de cartillas sobre temas relacionados con la identidad, dirigidas a niños de educación básica primaria.[123] Entre ellas se encuentra una publicación dedicada a la institución museal, con contenidos para preparar la visita de la población escolar a los museos, mediante sugerencias de prácticas de observación e indagación antes, durante y después de la visita. Por ejemplo, a partir de preguntas sobre los objetos: ¿de dónde provienen?, ¿quiénes lo hicieron?, ¿de qué material están hechos?, ¿cómo son (forma, color, tamaño)?,

119 Aunque esta sigla es común entre museos homólogos, aquí la utilizo por economía del lenguaje, ya que en esta sección me referiré en específico al espacio museal en Bogotá.

120 Adscrito al Instituto Riva Agüero (IRA), actualmente hace parte de los museos universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

121 En el trabajo de la autora encuentro que esta es una tendencia más amplia si tenemos en cuenta que esta categoría de museos aparece en el siglo XIX y que desde la primera mitad del siglo XX se incluyen las colecciones de arte popular en los museos etnográficos. "Uno de los proyectos más interesantes será el Museo Nacional de Artes y Tradiciones Populares de Francia creado por los académicos americanistas y museólogos Paul Rivet y Georges-Henri Rivière en 1938, tras sus investigaciones y trabajo de campo en América del Sur a partir de los años veinte para incorporar colecciones de dicha región al Museo Etnográfico del Trocadero y con el éxito de la exposición temática de 'Arte Precolombino' en 1928" (Williams, 1985, p. 146, citado en Del Águila, 2020, p. 27).

122 Conocido como Claustro de San Agustín, luego fue anexado a la UNAL, entre el 2007, y en el 2014 operó como sede del Sistema de Patrimonio Cultural y Museos de esa institución, que hoy funciona como uno de sus espacios culturales. Acceso el 13 de octubre del 2022. http://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/menu-principal/claustro/acerca-del-claustro-de-san-agustin.html

123 Consultadas en la biblioteca del ICANH. Otras de estas cartillas se titulan *¿Quiénes somos?* y *Cultura y creatividad*, que cuentan con una estructura y un discurso muy similares entre sí.

¿para qué sirvieron en su época?, ¿para qué sirven ahora? y ¿cómo vivía el grupo a que pertenecen? Para ello, se recomiendan opciones como grabar las explicaciones, leer los textos o documentos del museo, dialogar con el guía y entrevistar a otras personas del museo. También se brindan pautas para la creación de un museo de la comunidad en cada escuela.

En este material, el museo se define en función de su relación con la cultura:

> La labor de los museos es hacer cultura; o sea que no sólo divulgan y promueven, sino que crean la cultura. Por eso no se puede ver el museo como un depósito de objetos culturales, sino como un lugar vinculado a la vida de una comunidad tanto en su historia como en su presente y en su futuro. (p. 10)

Además, se presentan "mensajes culturales" para reconocer en el museo ese vínculo con la cultura y la identidad, así como la relación entre el museo y la escuela para promover la identificación y el aprecio por las costumbres y tradiciones. Como cierre, en esta cartilla se incluye la lectura "Oración del ciudadano", de Carlos Castro Saavedra, una expresión de religiosidad patria *ad-portas* del cambio constitucional de 1991.

Museo Arqueológico de Tunja (MAT)

El MAT abre sus puertas en 1990, como resultado de las labores arqueológicas en los predios de la UPTC desde 1985 y como iniciativa de los docentes del Grupo de Investigaciones Arqueológicas e Históricas conformado por Helena Pradilla, Luis Wiesner, Germán Villate y Francisco Ortiz, con los objetivos de "preservación y divulgación del 'Patrimonio Arqueológico' y el apoyo a la investigación y la docencia, con el propósito de crear conciencia de los valores históricos, culturales y de identidad de la comunidad"[124]. Entre sus primeras acciones se cuenta la exposición itinerante Manejo Prehispánico del Medio Ambiente, con la colaboración del Banco de la República y del Museo del Oro.

La maestra Helena Pradilla Rueda, antropóloga de la UNAL, asumió la dirección del MAT, así como la orientación de diferentes seminarios en la Escuela de Sociales de la UPTC, trabajo que alineó en temas relacionados con la antropología de la educación y propuestas didácticas a partir de los hallazgos arqueológicos en el campus universitario. El archivo y el centro documental del MAT cuenta

124 Editorial: "Apertura del Museo Arqueológico de Tunja", *Boletín Museo Arqueológico de Tunja*, 1 (1990). Archivo MAT.

con un valioso acervo de referentes sobre educación museal, relacionados con el patrimonio arqueológico. Por ejemplo, documentos, piezas comunicativas y material didáctico del MNC y el Museo del Oro, los cuales inspiraron la creación de elementos como las maletas didácticas del MAT, con la vinculación de estudiantes en pasantía de la licenciatura en Artes. En el archivo del MAT también se conservan libros con el registro de los visitantes a algunas de sus exposiciones. En ellos identifiqué comentarios como posibles "ecos" de los mensajes transmitidos por el museo o de tendencias en los discursos disciplinares, en particular, de las ciencias sociales, como es el caso de la influencia del pensamiento indigenista.

Para los años noventa destaco los mensajes relacionados con referentes de memoria e identidad, que aluden a la manera en que el museo enseña cómo viven otros, en otros tiempos o espacios, los diferentes estilos de vida y valores culturales. En algunos casos se usan expresiones como "verdadera identidad", "nuestra cultura autóctona", "temas que forman parte de nosotros mismos", "enseñanzas de mis antepasados" y "nuestra propia y auténtica cultura".[125] Asimismo, hay comentarios como expresión de anticolonialismo, comparaciones entre el "indígena puro" y su mezcla propiciada por el colonialismo, de alerta por la desaparición de las manifestaciones culturales presentadas en la exposición y la exhortación a su rescate del olvido.

Con respecto a la exposición Cuerpo y Salud Muisca del 2008, hay comentarios que apuntan a la ancestralidad, las raíces, la herencia y la necesidad de su "rescate". Por otro lado, se observa el interés de los niños en los restos humanos expuestos. Entre las sugerencias se encuentra el diseño de un folleto, la apertura de una tienda de recuerdos, implementar una mayor publicidad, crear un museo virtual, mostrar más material arqueológico (en especial, "momias") y brindar indicaciones sobre fecha, lugar y descubridores de las piezas. También hay comentarios que resaltan el carácter didáctico del museo para profundizar o complementar lo visto en la educación formal y con énfasis en la importancia del guía. Para el 2009, con respecto a la experiencia museal de aula abierta *"Suhusymuy" vivienda y vida cotidiana* hay enunciados que señalan la identidad como algo que se olvida o se pierde y que es necesario rescatar.

125 Correspondientes a las visitas del 19 de octubre de 1990.

En relación con otros museos de la UPTC, en el archivo del MAS existen registros de las acciones educativas para esta década. Entre ellos se encuentra la planeación de actividades presentadas por diferentes instituciones educativas,[126] que conciben la visita al museo como "complementación" de contenidos curriculares, en particular, sobre el proceso de hominización e historia. Y diferentes materiales sobre el museo y los muiscas,[127] es el caso de unas guías con actividades como unir puntos, llenar espacios con los nombres de imágenes, asociar palabras con su significado, sopas de letras y laberintos, algunas bajo el título "Conviértete en investigador".

Curso de Formación y Voluntariado del Museo Nacional (CFV): espacio inusitado de formación sobre y en el museo

A manera de recapitulación de la trayectoria de la función educativa del museo en Colombia, la aparición y consolidación de este espacio es una manifestación del compromiso con el saber y una contribución a la formación de ciudadanía. En esta etapa del MNC confluyen varios de los aspectos de su área educativa y del panorama de los proyectos para la formalización de la educación sobre museos. Aquí presento un acercamiento a la aparición del CFV, la amplificación de sus inicios mediante las observaciones de los monitores y la caracterización del educador de museo como sujeto de conocimiento.

El hecho de que este espacio se mantenga a lo largo de dos décadas, con las transformaciones en la dinámica de la educación museal y de la formación en el tema, de los intereses de los diferentes actores que lo hacen posible, así como los cambios administrativos del MNC y de la gestión de lo cultural a nivel nacional, son aspectos para profundizar. Con respecto a los objetivos de este trabajo, es un caso de estudio con una trazabilidad que permite analizar cambios

126 Archivo MAS-ESC. Serie *Documentos administrativos* / Subserie "Registro de visitas Museo Arqueológico de Sogamoso", Caja 21, carpeta 11. Año: 1985.

127 Archivo MAS-ESC. Serie *Documentos administrativos* / Subserie "Registro de visitas Museo Arqueológico de Sogamoso", Caja 21, carpeta 12. Año: s. f. También se conservan transparencias (impresiones en acetato para ser proyectadas) sobre generalidades del MAS y con explicaciones sobre la obtención de colorantes naturales, como probable ilustración de las técnicas artesanales indígenas.

y continuidades de la dimensión educativa del MNC, al igual que las tendencias en el ámbito museal más amplio. La primera sección es una aproximación a la consolidación del programa y cómo se entiende desde allí la educación en el museo. La segunda se enfoca en los registros de los monitores de la exposición de la Colección Rau que se realizó en el 2002, al constituirse en una de las primeras grandes exhibiciones del MNC que configuró la primera versión del CFV. La tercera es la reflexión educativa de este espacio de formación.

Por qué y para qué un curso de formación en el MNC

Una de las manifestaciones del museo como entorno educativo se encuentra en las relaciones interinstitucionales para la realización de prácticas, pasantías y estancias académicas o de investigación. Aunque este tipo de extensiones de los programas técnicos, tecnológicos y universitarios también se suple en ámbitos industriales o empresariales y, dependiendo del plan de estudios, el MNC puede ser contemplado desde una perspectiva comercial, para efectos de la formación científica y humanística, el espacio y las prácticas museales son objeto de un análisis más amplio.

Como en diferentes museos en el mundo, desde sus inicios el área educativa del MNC se enfrenta a la paradoja de intensificar sus acciones, ante una creciente demanda de atención al público, a partir de un número reducido de colaboradores con una vinculación estable. Esta situación se agudizó con el cambio de siglo, cuando la tensión entre la administración pública y la privada empezó a permear las instituciones culturales, en medio de la cual los museos debieron buscar financiación, conformar asociaciones y plantear proyectos. Ejemplo de ello es la creación de la Asociación de Amigos del MNC en 1990, como entidad privada sin ánimo de lucro para apoyar las actividades culturales del museo y robustecer sus colecciones, así como el proyecto "Explorando patrimonios" con la Fundación SURA, que desde el 2010 promueve el diseño de estrategias y materiales para la apropiación social del patrimonio.

Con respecto al CFV, este espacio inició como un mecanismo de capacitación e incorporación de personal de apoyo en las labores educativas del museo, que se puso a prueba con la apertura de exposiciones temporales masivas, como Picasso en Bogotá (2000), Obras Maestras de la Pintura Europea. Colección Rau (2002), Rembrandt en Colombia. Grabados (2002) y Ojos Británicos. Formación

de la Imagen Visual de Colombia en el Siglo XIX (2003). La DEC organizó cursos de capacitación para la vinculación de monitores temporales. En cuanto a los lineamientos para la atención al público, se hizo patente la necesidad de una *guía del guía*, cuya primera versión fue elaborada por la DEC y algunos de los aspirantes a monitores. Además de la designación de funciones para eventos de amplia cobertura, la guía se proyectó como documento base para establecer el voluntariado y formar monitores. De esta manera, se construye el documento *Manual para la planeación educativa, realización y seguimiento de exposiciones permanentes y temporales*,[128] como una consolidación de los aspectos que se venían trabajando desde la preparación para Picasso en Bogotá. Allí se caracteriza la necesidad y especificidad de este espacio de formación:

> El guía se forma en el museo. La actividad del guía no es una disciplina *per se*, es inconcebible pensar en que exista una carrera en la que se obtenga la formación que se requiere para ser un guía. Su labor tiene unas perspectivas intelectuales, pedagógicas y comunicativas a un nivel muy cualificado que exige una formación previa en una disciplina y una fuerte disposición a articular dichos conocimientos con otras áreas intelectuales.

La mirada etnográfica del educador sobre su papel y los públicos

El esquema que se implementó para la exposición de la Colección Rau (2002) está documentado en una serie de informes presentados por los participantes en el proceso, quienes consignaron sus percepciones sobre la preparación académica y logística, la prestación de los servicios educativos y las actividades culturales, la museografía y el guion para las visitas. De los cerca de veintitrés informes recopilados en un solo tomo, presento el análisis de los primeros seis, una muestra de este detallado registro como un acercamiento al posicionamiento de los guías o monitores (actuales mediadores), que encarnan las pretensiones del museo desde su subjetividad. A partir de la lectura identifiqué las potenciales categorías, que selecciono en la siguiente combinatoria: "El guía, el guion y la visita guiada",

128 Por Ángela Bacca, William López y Ángela Santamaría. Versión inserta en el compendio de informes de monitores de la exposición de la Colección Rau, CDA MNC.

"Acompañamiento escolar y percepciones sobre el público" y "Reflexión antropológica y autoevaluación".

Con respecto al "Curso preparatorio", hay comentarios sobre esta primera etapa de lo que paulatinamente se consolidaría como CFV. Entre las observaciones a los referentes temáticos de esta preparación, se advierte en varias de ellas que las lecturas eran excesivas, al pretender abarcar un periodo de cerca de seis siglos de contexto histórico y movimientos artísticos, así como la dificultad de tener la oportunidad de ver las piezas de la exposición solo al final del proceso. Mientras que por un lado está la opinión de que hubo un exceso de erudición, por otro se considera que los asistentes tenían un perfil que permitía una mayor profundidad intelectual, de igual forma en que se destaca la diversidad de áreas del conocimiento. También hay la percepción de un sesgo histórico en la planeación del espacio, que deja al margen el proceso creativo y el carácter pedagógico. Sin embargo, se reconoce la importancia de este conocimiento como respaldo para la interacción con el público. Además, es significativo el contraste entre el sentido de "competencia" y el de "responsabilidad" percibido entre los participantes.

El guía es el *quién*, el guion es el *qué* y la visita guiada el *cuándo* de una relación que considero educativa para efectos de esta investigación. Es de resaltar la alusión a sus características a la manera de una práctica comunicativa, en la que es necesario cautivar a la audiencia, si bien el guía se ubica en una posición de legitimidad y de responsabilidad con el saber frente al otro. Por parte del visitante, el énfasis está en la experiencia, en su bagaje personal, con la labor del guía como mediación para propiciar la relación con el contexto de la exposición, por ende, asumir ese papel comprende un conjunto de aspectos relacionados con la interacción humana y el manejo discursivo. Con respecto al guion, que en ocasiones también se denomina *guía*, es el resultado del proceso de formación, del conocimiento de la exposición, es una narración que se reconfigura en el intercambio con el público. De esta manera, la visita guiada es el momento de encuentro entre el guía y el visitante con el guion como referencia, una actividad frecuente durante esta muestra de la Colección Rau.

Acerca de las experiencias de interacción con los visitantes a la exposición, los guías ofrecen un relato etnográfico y una clasificación sugerida para los tipos de público que identifican durante su labor, a la manera en que Levasseur y Verón publicaron *Ethnographie de l'exposition: l'espace, le corps et le sens* en 1983

(Delgado, 2001).[129] De acuerdo con ese reconocimiento en la conformación de los grupos de visitantes, hay cuestionamientos acerca de dosificar la "erudición" en aras de la comprensión, de proporcionar claves de lectura para el acercamiento a la exposición. En el caso de los niños y grupos escolares, es común la discusión pedagógica acerca de si se trata de "recrear", teniendo en cuenta aspectos como la edad, el número,[130] la procedencia social y la preparación. Esta última, con respecto al tema específico y a la "alfabetización visual", así como a la familiaridad con el ámbito museal y a la intervención de la escuela, en medio de la tensión sobre qué tanto es necesario enseñar desde la discursividad del guía. Entre las estrategias se reitera la narración, "hacer un viaje en el tiempo", el juego y el diálogo.

Además de las anteriores observaciones, hay otras que van más allá y sugieren el análisis de la interacción humana, de su relación con el conocimiento y de la disposición del sujeto que asume la identidad de guía. La cuestión de la imagen es crucial, el lugar de la imaginación y de los sentidos, más aún en esta exposición signada por el arte, cómo nos acercamos a ella y qué posibilidades ofrece para entablar el vínculo con los otros y el mundo, con la intermediación

129 Con ese referente, presento dos ejemplos de clasificaciones, del público en general y de los grupos escolares. *Público en general*. Especialista: recorrido silencioso y sin tanto asombro; con conocimiento pero que era su primera vez con estos originales, "lo que hacía que visitaran la colección varias veces encantados y con intereses muy específicos"; Universitario: interés mediado por un profesor de una materia afín, miraba con interés pero sin mucho conocimiento previo, casi siempre terminaba solo su recorrido; Escolar: "más preparado por el docente para la visita, sin entender claramente la dimensión de la exposición pero al final junto al guía se llevaba buenos recuerdos"; personas atraídas por las largas filas y comentarios que publicitan la exposición: "atraídos visualmente por el virtuosismo o la belleza de las obras". *Grupos escolares*: Líquidos: "solo recorrían la exposición como buscando la desembocadura, el reto de los guías consistió en recuperar algún tipo de motivación e interés por la exposición o cierta inquietud personal que se reflejara en alguna de las obras"; Gaseosos: "su estado los hacía moldeables y con ciertas estrategias se lograba sublimar algunos de ellos y capturar su atención"; Gelatinosos: "Con un mayor estado de compactación estos grupos eran más maleables y su manejo en el recorrido era más sencillo"; Sólidos: "El alto grado de compactación y solidez, hacía de estos grupos un muy agradable ejemplo de acompañamiento ideal, en su mayoría eran grupos que se habían preparado con anterioridad o que manejaban un tema relacionado que les despertaba un sinnúmero de inquietudes". Agrega las categorías "Mixtos" (combinatoria de las categorías anteriores) y "Especiales" (condiciones diversas de aprendizaje).

130 Al respecto, se comenta que en las últimas tres semanas de la exposición las reservas eran numerosas y los grupos muy grandes: "hasta 60 estudiantes, cuando un número de 35 debería ser lo máximo que maneje un guía. De lo contrario es imposible asegurar que el guía logre captar la atención de los chicos y menos aún que el grupo mantenga algún orden". Asimismo, se advierten más salas llenas de "público general".

del saber. Acerca del guía, su trabajo en sí, la recepción y respuesta del público, la responsabilidad y, en el contexto del museo, los alcances de estas experiencias para alcanzar objetivos de enseñanza más amplios.

El educador del museo como sujeto de conocimiento

Las memorias de las diferentes generaciones de voluntarios[131] muestran asociaciones de elementos académicos y personales, así como la apertura a un sinnúmero de sentidos y lazos construidos en la experiencia museal. Si bien el perfil de ingreso al CFV corresponde a sujetos altamente interesados por el museo, en correspondencia a los criterios de la convocatoria para el proceso de selección y a los propósitos del programa, es posible advertir un umbral que permite el acceso a personas con otros intereses, que ven este espacio como una oportunidad de realizarlos: entablar vínculos afectivos, establecer contactos laborales, ocupar el tiempo libre, acompañar a otro en el proceso, cumplir con requisitos académicos y un abierto etcétera. Estos diversos caminos llegan a confluir en los mensajes del MNC, ya sea por lo que evoca la activación de una pieza, en sintonía con el repertorio personal y cultural de los participantes o en la interacción social que suscita ese momento particular.

Con respecto a la relación con el saber, existe la mediación encarnada en los guías/monitores/mediadores más experimentados, con una mayor trayectoria en el contacto con los públicos por medio de las colecciones y exposiciones. Es decir, se trata de la formación de potenciales formadores pues, además de establecer la responsabilidad con los saberes del museo, la apuesta es cimentar el compromiso de transferir ese deseo a los visitantes. En el *Manual para la planeación educativa, realización y seguimiento de exposiciones permanentes y temporales*, el guía de museo se define como la persona que "facilita la experiencia de acercamiento a las colecciones", "busca reconstruir con y para el público el contenido conceptual, el saber y el conocimiento que se pone a circular y se escenifica dentro de una

131 En el marco del proyecto referido en una nota anterior, liderado por Catalina Hoyos desde la Coordinación del CFV; en la investigación de Camilo Augusto Álvarez Niño, como proyecto de grado para la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN en el 2016; y en las evaluaciones que los participantes realizaron en las versiones 2005 y 2007 del curso (CDA MNC).

exposición", "es responsable de que el visitante del museo revise, critique y reelabore la tradición científica, plástica, histórica, botánica, que éste escenifica y representa en sus exposiciones permanentes y temporales".

Ese tipo de indicaciones, como se explica en el documento en mención, manifiestan que "las coordenadas culturales a partir de las cuales la visita a un museo tiene sentido no siempre son claras para el público", por lo que el guía debe constituir espacios de comunicación, códigos de comportamiento y comprensión de los dispositivos museográficos (desde la lectura de las fichas técnicas, hasta la reflexión de la noción de museo).

> En tanto una de las principales funciones del museo es la educación, las exposiciones son escenarios en donde se puede vivir una experiencia de conocimiento. A partir de los saberes que trae y constituye la identidad del visitante, el guía del museo debe posibilitar el diálogo entre los contenidos conceptuales que se escenifican en una exposición. Esta tarea, particularmente crucial, debe ser fundada en una reflexión sobre las teorías del conocimiento y la enseñanza y sobre la pedagogía como marco de acción.

Para esto, el guía del museo se posiciona como sujeto de conocimiento, que "debe pensarse como un *investigador*", en la medida en que cuenta con los referentes temáticos de las exposiciones y está en permanente disposición para actualizar su bagaje cultural, en especial, en el diálogo con los públicos. Además, dado su carácter de museo nacional, en el MNC recae la responsabilidad con la historia y la identidad, aspecto que sugiere la dimensión ciudadana como aproximación a la relación educativa que se establece allí.

Renovación del vínculo museo-escuela

En los años 1980 a 1990 se desplegaron estrategias de regionalización que implicaban concertaciones entre el MNC, Colcultura, el MEN y la SED, entre otras entidades. Este quinto momento de la educación museal en el país se caracteriza por esa interinstitucionalidad, que compromete espacios escolarizados en los diferentes niveles educativos. Si bien los grupos escolares suelen representar el público más asiduo a los museos, la diferencia en este punto de la trayectoria es el diseño de proyectos que refuerzan el vínculo museo-escuela, de manera que se considera la

articulación de los saberes implicados en el museo al sistema de educación formal. La dificultad para sistematizar estas experiencias radica en las fluctuaciones verificadas por los cambios de administración, que en el MNC se observa en ocho direcciones diferentes durante esas dos décadas. Sin embargo, mediante esta investigación fue posible conocer iniciativas homólogas en otros espacios museales y escolares.

En el sexto momento, que ubico en lo corrido del presente siglo, destaco el proceso de profesionalización de los trabajadores de museos como una expresión de las acciones educativas por parte del museo. El caso representativo es el CFV del MNC, que deriva en la formalización de programas en distintas universidades e instituciones. Esto sugiere el reconocimiento del museo como institución o función social que demanda unos modos sistemáticos de "hacer con el saber", trátese de cualquier ámbito del conocimiento, puesto que se apela a la museología y museografía, incluyendo lo educativo de manera transversal, como es posible valorar en el transcurso del itinerario que pongo a disposición.

Además de la confianza en la potencia educativa del lenguaje de la exposición por medio de los objetos, las acciones planeadas por el museo se centran en la palabra y el diálogo, y recurren a expresiones artísticas, literarias y lúdicas. De cualquier manera, la experiencia en la institución museal resulta insustituible como espacio educativo excepcional, lo que se ilustra en algunas de las propuestas y materiales didácticos con la metáfora de la "máquina del tiempo", en el sentido de acercamiento a la alteridad como objeto de indagación.

En los diferentes proyectos y programas de las décadas de 1980 y 1990 hay una fuerte orientación curricular o, al menos, una intención de aproximarse al contexto escolar formal por medio de puntos de encuentro entre los temas del museo y los contenidos que se abordan en la escuela. Esto llevó al trabajo conjunto entre el museo, la universidad y la escuela, como tres instituciones con vocación por la enseñanza de lo que somos, de los caminos que nos han traído hasta hoy y, de acuerdo con la visión de la sociedad en cada momento histórico, de otras posibilidades de ser humano.

Con respecto al caso de estudio, existe una marcada orientación histórica con perspectiva cronológica, un aspecto común en la lógica museal representada en la museografía del MNC durante la trayectoria descrita en este trabajo. En el más reciente proyecto de renovación del museo en el siglo XXI, la apuesta es por una

narrativa alrededor de ejes temáticos y preguntas orientadoras sin única respuesta, para "entablar un diálogo con el pasado"[132], giro homólogo al de la actual organización de los planes de estudio para la educación básica y media, con una articulación por medio de situaciones problema y planteamiento de proyectos.

Otra relación que se establece, aunque por oposición a las formas de realización de la educación formal, es la del museo con la noción de tiempo de ocio y tiempo libre. Esto se observa en la oferta de actividades durante los periodos de receso escolar, las conocidas "vacaciones creativas" o "recreativas" que se conciben como un espacio lúdico mediante dinámicas aparentemente alternativas a las del contexto escolar, pero que resultan acudir a las estrategias documentadas en esta investigación como formas de transmisión cultural comunes al museo y a la escuela: el dibujo, la pintura, la escultura, la danza, el teatro, el canto, la narración y el juego. Este tipo de acciones, ya sea en la planeación de acciones educativas o como planes de turismo y esparcimiento, además de tener propósitos intelectuales apuntan a inculcar valores, actitudes y comportamientos acordes a las expectativas del deber ser del ciudadano.

En el plano conceptual, las animadoras del equipo pedagógico del Museo del Siglo XIX presentan sus ideas acerca de la memoria por medio de la relatoría de sus experiencias, mientras que la cuestión de la identidad la destaco en la formación del guía desde su concepción de los públicos en el CFV. En este sentido, la pregunta educativa por la identidad es ¿cómo somos en la mediación con el saber?, sobre la cual se hallan diferentes caracterizaciones que apuntan a una identidad ciudadana. En los referentes culturales de memoria e identidad, como un elemento común de la formación de animadores con el programa del Museo del Siglo XIX en la década de 1980 y de guías con el CFV en el MNC desde inicios del presente siglo, se insertan en el vínculo con los asistentes al museo para valorar la interacción en términos de reconocimiento y conocimiento.

132 De acuerdo con la presentación que realizaron los curadores en el evento de divulgación transmitido por el canal de YouTube del MNC (6 de agosto del 2020).

Capítulo 5

Mecanismos de transmisión en la educación museal

La tesis principal de esta investigación es la confluencia en la transmisión cultural de las diferentes prácticas de educación museal, de las cuales emerge la formación de ciudadanía como identidad cultural. En este sentido, el museo se puede concebir como mecanismo de transmisión de referentes simbólicos de memoria e identidad, desde la acepción de memoria protética o prótesis de la memoria que propone Landsberg (2003) y que De Farias (2021) aplica en el contexto museal latinoamericano. Esta idea se diferencia de los marcos de Halbwachs (1992), porque no presupone un anclaje a una identidad colectiva definida (Carlan y Ciocea, 2015); son memorias que no son naturales, pues hacen referencia a un pasado público que posibilita horizontes colectivos de experiencia (Landsberg, 2003). Esto acontece en el momento en que el sujeto entra en contacto con vestigios del pasado mediante una relación dialógica, un proceso interdiscursivo entre sus conocimientos previos o su repertorio personal y una narrativa histórica más amplia (De Farias, 2021).

De acuerdo con las dinámicas en el pensamiento y en el quehacer museológico, en la bibliografía académica está documentada la tendencia a cambiar el foco de los objetos a los sujetos; es decir, de la materialidad de las piezas museales a la relación que los visitantes pueden establecer con ellas. Frente a lo educativo, la atención vira de los públicos a los ciudadanos, comprendidos desde una perspectiva de formación en ciudadanía cultural, para promover su posicionamiento ante temas de la sociedad en su conjunto, de la vida en comunidad, con discursos sobre la diversidad, los conflictos, la convivencia y reflexiones sobre "ser humano". Esto

en virtud de la dimensión antropológica de los museos (Maceira, 2008, 2009a, 2009b), en su conexión con lo humano desde la idea de *trayecto antropológico* (Durand, 2000a) en cuanto horizonte de lo simbólico, que posibilita el vínculo entre lo individual y lo social, por vía del repertorio cultural del sujeto y de la cultura.

En este sentido ciudadano y antropológico de los museos con un acervo afín, con colecciones de historia, arqueología y etnología, la educación museal comprende acciones orientadas a crear vínculos entre la ciudadanía y el patrimonio entendido como conocimiento.[1] Esto es, la educación en el museo es aquella que tiene el propósito de la apropiación social e intelectual del patrimonio (Delgado, 2005), que refuerzo al aplicar el término *museal*:

> En lo museal habita la vida, porque comprende toda clase de *espacios de memoria en uso*, en contraste con lo museístico, que se postula como un embellecimiento de la muerte. Al crearse un campo de visión de la vida a la muerte, y de ésta a la vida renovada, hablamos de un *más allá* del lenguaje museográfico que transmuta lo inerte en un mensaje que pertenece a un proceso cognoscitivo —que se hace acompañar de la experiencia sensible que recrean los dispositivos museográficos, así como los"lugares restaurados"— y a una sensación de historia. (Morales, 2010, p. 32)

El hito de un área dedicada a esta función en el museo vertebra la problemática de investigación, lo que conllevó la ampliación del horizonte cronológico para comprender su aparición; también constituye una oportunidad para brindar mayor profundidad a la idea de educación museal. De esta manera, con el seguimiento al caso de estudio del MNC y la descripción de otros casos de museos con sentido antropológico en Colombia observo que esta institución enseña por medio de diferentes mecanismos de transmisión cultural. Es decir, la educación en el museo trasciende a su concreción administrativa, y los mecanismos que contemplo son transversales a su trayectoria, a la vez que pueden entenderse en términos de los acontecimientos en el ámbito educativo más amplio.

A continuación, presento cinco mecanismos de transmisión en la educación museal: información, guianza, animación cultural, acción educativa y mediación cultural, en términos analíticos en relación con la idea de memoria protética y a la formación de ciudadanía como identidad cultural, de la apuesta educativa

1 Como se amplía en el capítulo 1 con respecto a esta perspectiva de Prats (1998).

y aproximación al conocimiento, así como su caracterización con respecto a la historia del MNC y en relación con el sistema educativo formal en Colombia. Si bien hay un anclaje al devenir histórico de la institucionalidad educativa y a los seis momentos de la educación museal en Colombia descritos en esta investigación, en correspondencia con las denominaciones de los cargos establecidos para ejercer labores afines a la enseñanza, estos mecanismos pueden coexistir, alguno de ellos marcando una tendencia en las maneras de concebir y poner en práctica la educación museal. Finalmente, a propósito de la discusión teórica y pragmática que representa la mediación cultural, concluyo ese apartado con la lectura de los mecanismos de transmisión en el marco de la revisión de antecedentes y los aportes de la presente investigación.

La figura 3 representa los mecanismos, sus rasgos distintivos y los puntos de quiebre con respecto a las posibilidades de interacción con los mensajes del museo. Por su secuencialidad en relación con la trayectoria del MNC y por constituir el referente básico de contenido, el mecanismo de la información "transporta en el tiempo" los referentes de la memoria cultural. Con esta perspectiva intergeneracional, el museo toma distancia de la comunicación como acto de "transportar una información en el espacio" (Debray, 2007). La guianza incluye un direccionamiento explícito, mediante el apoyo textual y el acompañamiento de un vocero del museo. En la animación ingresa el componente pedagógico de manera explícita, con la preocupación por los dispositivos didácticos y por la disposición de quienes establecen relación con los públicos. La acción educativa implica la sistematicidad en el diseño e implementación de estrategias, programas y proyectos. La mediación cultural es la práctica contemporánea con mayor énfasis en el diálogo, que involucra a los públicos en la interpretación de los referentes museales. Hay un giro significativo entre los dos primeros mecanismos basados en una lectura válida de los mensajes del museo, mientras que los otros tres dan paso a la participación de la ciudadanía para crear contenidos, junto al equipo de los museos, desde diferentes perspectivas.

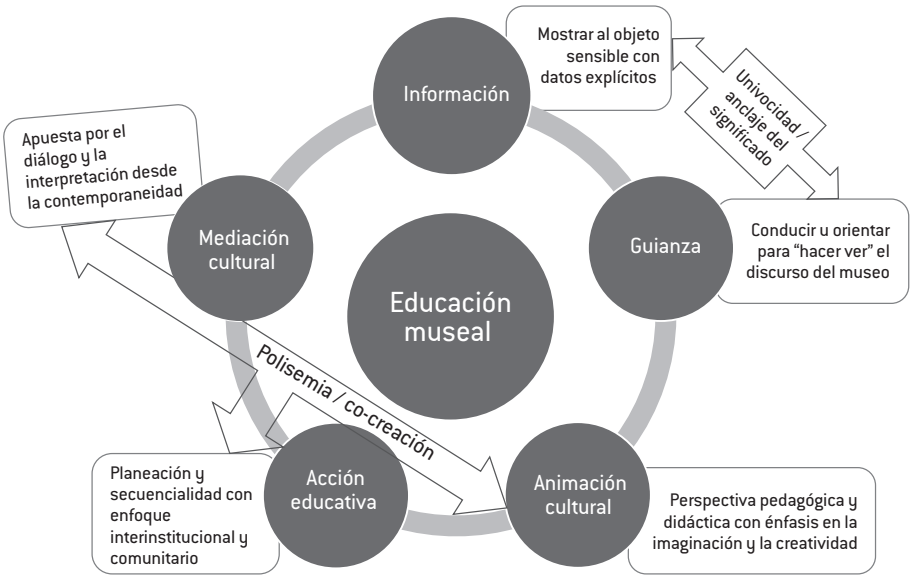

Figura 3. Mecanismos de transmisión en la educación museal
Fuente: elaboración propia.

El museo como medio para transmitir información

El primer mecanismo se caracteriza por el énfasis en la información. Al inicio del MNC, esta orientación estuvo enmarcada en las ideas de instrucción pública durante el siglo XIX, mediante consideraciones sobre la moralidad, para prevenir y corregir conductas y situaciones indeseadas, como la niñez abandonada. Para ello, la legislación tomó como referente la doctrina de Jeremías Bentham,[2] al contar con

> un concepto monolítico de hombre, de sociedad, de moral, de instrucción, de conocimiento y de lenguaje, [que] garantizan que el hacer, el pensar y el sentir de los ciudadanos se rija por lo reglamentado por el centro intelectual y por el mandato desde Santa Fe de Bogotá. (Echeverri, 1999, p. 51)

2 Esto se concreta en el Plan de Estudios de 1826 y en el Código de Instrucción Pública de 1834 (Echeverri, 1999).

Además de representar ese centralismo de los proyectos científicos que tenían la misión de conocer el territorio nacional y sus recursos, la Escuela de Minas del MNC incorporó un coleccionismo consecuente con los programas académicos que se desarrollan en torno a objetos de estudio materializados en piezas museales,[3] e hizo parte de un sistema de instituciones concebido para combatir el ocio y sus perjuicios. Esta es una preocupación que tiene antecedentes en las sociedades industrializadas y deviene en iniciativas de formación o educación permanente.

En el siglo XIX e inicios del XX, el carácter informativo del museo está latente. Con algunos registros de objetos que conserva y cuida con celo, pero cuya ubicación y funciones son inciertas, el museo se convierte en un receptáculo donde se depositan con sigilo las reliquias del martirologio de la patria. El eventual visitante encontraría allí tanto los testimonios aislados de una historia contada a partir de magnánimos acontecimientos, como los datos que podían saciar su curiosidad por la vida y obra de sus protagonistas. Esta información se exhibía con la preconcepción de un único mensaje que debía ser leído de igual manera por todos los"espectadores", de quienes se esperaba un comportamiento acorde a la idea del museo-templo, donde se emitían mensajes de exaltación de la República. En el marco de la consolidación de los Estados nacionales, la tendencia fue la de privilegiar una concepción cívica de lo ciudadano, al relacionarse con las efemérides, conmemoraciones y fiestas patrias, así como con la urbanidad y su sentido de legitimidad.

Durante la administración de Teresa Cuervo en la dirección del MNC, entre 1946 y 1974, la premisa consistió en considerar que esa experiencia de estar frente al objeto musealizado es educativa en sí misma. Esto conlleva maneras específicas de ser y estar en el museo, como se enuncia en los registros documentales en los que se exhorta a los trabajadores de esta institución a estar a la altura de la cultura representada por el MNC. La designación de *informadoras* es usual durante ese periodo y hasta la década de 1980, con paulatinas modificaciones en las funciones que debían desempeñar, de acuerdo con los cambios en el organigrama institucional. Entre los años cincuenta y setenta, este papel asumía la obligación de informar, orientar y atender al público en el marco de la cortesía o buenas

3 La oferta de la Escuela de Minas incluía cursos de Mineralogía, Geología, Química General, Química Analítica, Metalurgia, Matemáticas Elementales, Geometría Descriptiva, Mecánica y Dibujo (Echeverri, 1999, p. 45).

maneras, a la vez que combinaba tareas de vigilancia o celaduría, así como labores de limpieza y conservación. Además de los objetos y los textos que los acompañan, el apoyo de un sujeto adscrito al museo hace parte del recibimiento a los visitantes, para anclar el significado del discurso museal y conducir la recepción hacia el sentido otorgado desde su producción.

Hacia finales de la década de 1970, algunas informadoras son designadas para cumplir responsabilidades relacionadas con la investigación en archivo y el inventario de objetos, lo que da lugar a la aparición de nuevos cargos, al igual que de ascensos para el desempeño de compromisos administrativos. También hay acotaciones al perfil de informadora, involucrando personal masculino y haciendo explícita la diferencia en capacitación con respecto al grupo de servicios generales, que se observa en algunos currículos para su contratación y en los espacios de formación para estos trabajadores.

A principios de los años ochenta, en la dirección de Emma Araújo, los requerimientos para las informadoras se orientaron a la apertura del Programa Educativo, de manera que se buscó conformar un equipo de trabajo independiente de los encargados de las salas. En ese sentido, la prioridad estuvo en la selección de perfiles con formación en psicología y pedagogía. Este es un giro significativo, que puede identificarse como la institucionalización de la educación museal. A partir de allí, la idea de un área especializada en la labor educativa es un referente para espacios museales con diferentes características, así estén distantes de tener las condiciones para su conformación. De igual forma, el papel de las informadoras se desdibuja, en la medida en que el museo asume lo educativo desde una perspectiva más amplia. Es decir, hay un punto de quiebre al advertir la necesidad de un andamiaje específico para "hacer comprender" los mensajes del museo.

La información es una variable ineludible para el museo y para la educación en términos generales. Sin embargo, a esta se superponen otras dimensiones, más aún cuando el desarrollo tecnológico y las necesidades que impone hacen que la obtención de datos sea cada vez más sencilla, a la vez que resulta más complejo su procesamiento y la elucidación de los propósitos de su aplicación. Así, el énfasis en esta primera vertiente estuvo suscrita a un momento en que la institución museal se constituyó en un medio para transmitir información sobre el pasado que está representada en sus piezas y en los textos que las acompañan, de acuerdo con los criterios museológicos y museográficos vigentes o elegidos por el equipo de

trabajo. En la actualidad, hay museos que sustentan su quehacer como fuentes de información y consideran que abrir sus puertas al público para una lectura literal de sus piezas es suficiente para cumplir con su servicio a la ciudadanía.

Al hacer parte de un museo nacional, las colecciones antropológicas del MNC cobran mayor sentido con respecto a la identidad y la memoria cultural para la formación de ciudadanía en Colombia. Esto es similar a lo que sucede en museos regionales, como aquellos auspiciados por instituciones de educación superior que asumen la tarea de caracterizar el territorio donde se encuentran. No obstante, el registro histórico, arqueológico o etnológico proporciona referentes más amplios para pensar el fenómeno de lo humano. En este punto es crucial tener en cuenta que la información se transmite en el contexto de una relación discursiva, por lo que su selección, organización y exhibición sigue criterios para conseguir determinados efectos en los destinatarios. El museo actual no prescinde de la información, pero la tramita de manera indirecta, apelando a la polisemia y al diálogo. Es decir, la educación museal transita de la literalidad de los referentes simbólicos hacia el cuestionamiento de su producción y transmisión.

La visita guiada: la relación del museo con el turismo y la educación

La guianza es el segundo mecanismo, entendida como orientación del público mediante el hilo conductor del discurso institucional. Es posible distinguir dos papeles: el guía de museo y el guía de turismo o cicerone;[4] otra acepción es la de "guía turística", que alude a aquella publicación dedicada a reportar los datos de ubicación de sitios de interés con su respectiva descripción, medios de divulgación en los que está registrado el MNC. La guianza en espacios museales adquiere ese doble cariz, que no necesariamente implica una disyuntiva para el

4 En una extensión del nombre del filósofo y orador romano Cicerón, el término *cicerone* es un vocablo antiguo que se utiliza para hacer referencia a "la persona que acompaña a los visitantes de un lugar y les explica lo más notable o interesante de este". En contraste con el uso extendido de la denominación *informadora* en el organigrama del MNC, de acuerdo con el Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) el vocablo *cicerone*" "proviene del italiano y es incorrecta la inflexión *cicerona"* (consulta del 27 de abril del 2023 en https://www.rae.es/dpd/cicerone).

visitante ni para el equipo del museo. Ejemplo de ello es el uso frecuente de la metáfora del viaje, como recurso didáctico para involucrar a los públicos en el establecimiento de vínculos con *otros* distantes en el tiempo o en el espacio. En el archivo del MNC e instituciones homólogas existe documentación en la que la educación y el turismo confluyen en el interés por aproximar la ciudadanía a la cultura, como destaco mediante la articulación de algunos de esos registros.

En el ámbito nacional, durante la década de 1930 el MEN vio en los hallazgos arqueológicos una oportunidad para incentivar el turismo. Con respecto a los organismos internacionales, la misiva de la Unesco en 1959 sobre la accesibilidad de los museos involucra este tema, pero en un sentido diferente, al indicar que los servicios turísticos pueden contribuir a aumentar la audiencia de las instituciones museales. Hacia 1968, entre sus acciones como fundador de un espacio museal de influencia regional, Eliécer Silva Celis presentó sus argumentos acerca del desarrollo del museo con orientación hacia las actividades turísticas para fomentar la cultura en los diversos sectores de la sociedad, en medio de la intrincada red de relaciones con la economía y la perspectiva del museo como medio de comunicación. Estas ideas resultan similares a las trabajadas en eventos nacionales como el III Congreso de la ACOM en 1972, con respecto a hacer accesibles los museos a la masa popular y al apuntar que el principal interés del turismo son los museos.

Para las décadas de 1970 y 1980 fue evidente el estrecho vínculo del MNC con organizaciones asociadas al turismo, en especial, con respecto a la vinculación de estudiantes de programas afines con la guianza y la administración turística para la realización de prácticas y pasantías, así como a la capacitación del personal del museo para la atención al público. La ley general de turismo de 1996 formaliza el perfil del guía de turismo y en el 2004 el Icontec emite la normatividad sobre la guianza en espacios museales. Desde los años noventa, el MNC establece convenios con entidades dedicadas al turismo o a la educación, en particular del Distrito Capital, para el desarrollo de proyectos sobre pedagogía, gestión cultural, cultura ciudadana y patrimonio cultural. En el referente latinoamericano del MNA también está presente la relación entre educación y turismo para la guianza en el museo y en sitios patrimoniales, con la institucionalización de cursos de Historia, Arqueología y Antropología, así como en la diferenciación de las áreas involucradas con la atención a los turistas y a los grupos escolares.

En el análisis interdiscursivo, advierto la idea de *turista* como visitante foráneo o aquel público con intereses distintos a los de los grupos escolares y a los investigadores, así como la noción de *turismo* en términos de oportunidad de aprendizaje o para el esparcimiento, la recreación y el ocio. Como una manifestación de las iniciativas del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), emergen tendencias de turismo cultural y eduentretenimiento, que de manera reciente puede identificarse con algunas de las estrategias del enfoque STEAM.[5] Es la insistencia en hacer explícita la asociación de las aproximaciones al conocimiento con el "viaje", de materializar el tránsito por medio del desplazamiento físico hacia otras culturas o formas de "ser humanos".

En relación con la formación de ciudadanía, la vertiente de la guianza es un foco de observación de la identidad ciudadana como una manifestación de enraizamiento, a la vez que de descentramiento. En el caso concreto del patrimonio arqueológico, la voluntad política y científica de ahondar en el pasado indígena como parte del ideal de nación implica el reconocimiento de unos *otros*, con quienes se comparte el sentido de un *nosotros*, que a su vez supone el posicionamiento del *yo*. En términos de la dinámica del turismo, también comprende ideas acerca de la ciudadanía del mundo, global o cosmopolita.

La animación cultural y la educación artística en el museo

El tercer mecanismo es la animación cultural. En la XIX Conferencia General de la Unesco en 1976[6] se sugiere la formación de personal de acción cultural, en particular "animadores", "que sirvan para difundir la información, la comunicación y la expresión, poniendo en relación a los hombres entre sí y organizando la mediación entre el público, las obras, los creadores y las instituciones culturales" (p. 156), entre las cuales se incluyen a los museos. En esta definición está inmersa tanto la categoría "información" como "mediación", que en la práctica de la

5 Acrónimo en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas, que hace referencia al enfoque educativo de interdisciplinariedad y aplicación de competencias para la resolución de problemas.

6 Volumen 1, "Resoluciones".

educación museal en Colombia tiene una mayor afinidad con las pedagogías activas. En la IV Confintea de 1985 (Unesco, 1976),[7] se menciona la animación como un requerimiento en la preparación de los educadores de adultos para orientarse hacia el enfoque de la "andragogía", "basado en los adelantos de la psicología del aprendizaje y de la sociología" (p. 26), que difiere del modelo de la escuela.

En la gestión del MNC, la dirección a cargo de Emma Araújo estuvo dedicada a una museografía que enseña y conduce a la institucionalización de un programa o departamento educativo en el organigrama del museo. Con este propósito, lideró la conformación de un equipo de guías o animadoras dedicado de manera casi exclusiva al despliegue de la función educativa de esta institución. Hoy en día, en un número considerable de museos es poco probable contar con este perfil especializado. No obstante, desde ese entonces se viene consolidando el referente de este tipo de labor, lo que pone en evidencia que es necesario un trabajo explícito para disponernos como herederos del patrimonio cultural, en particular, de aquel que es conservado por los museos.

En la década de los ochenta, el equipo del Departamento Pedagógico del Museo del Siglo XIX realizó una serie de conferencias, talleres y espacios de formación con el enfoque de la animación sociocultural. Así, se concibe al museo como instrumento educativo que complementa los programas escolares, con énfasis en la educación estética y la herencia cultural, para lo cual hay prelación por las expresiones artísticas y el juego como incentivo a la participación y la creatividad (Rodríguez y Saavedra, 1988). En la teoría y en la práctica, *animación* es un término ambiguo con respecto a la educación formal, al manifestar la disposición a colaborar con las instituciones escolares a la vez que cuestiona sus métodos. Entre las razones de esta postura está la influencia de la Escuela Activa, entendida como un cambio en el concepto de educación para orientar la mirada hacia el aprendizaje. Asimismo, al afirmar que "el maestro deja de ser un transmisor de conocimiento y se convierte en un orientador" (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 14), hay una idea de transmisión cercana a la educación bancaria (Fattore y Caldo, 2011), mientras que desde la antropología este concepto comprende prácticas culturales como el juego y la narración (Spindler, 1993).

7 Informe final de la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos.

Un aspecto de la animación que está presente en el transcurso de la historia del museo es el recurso de las artes para establecer vínculos con los públicos. En el caso del MNC, las diferentes manifestaciones del arte hacen parte de su acervo, a la vez que son referente para la apreciación estética de otro tipo de piezas, para el diseño museográfico y para las estrategias didácticas orientadas al cumplimiento de su función educativa. Con respecto a estas, existe una asociación entre educación museal, atención al público infantil y expresiones artísticas. Entre los dos primeros términos, la proximidad es tal que se llega a cuestionar si la instauración de un área educativa es una estrategia para manejo del creciente público escolar infantil, al influir incluso en la planeación arquitectónica del museo, que contempla aulas y talleres, como es el caso del insigne edificio del MNA (Shouten, 1987).

Por su parte, la relación entre las ideas sobre la infancia y el enfoque pedagógico de las artes es una premisa que comparten diferentes espacios de educación formal e informal. Como una extensión de las dimensiones del desarrollo, las actividades apelan a la corporalidad, la motricidad, la sensorialidad y la creatividad. La programación educativa del museo ha tenido una marcada tendencia a la segmentación por edades, al menos, en la distinción entre público adulto e infantil, y asimilando este último a los grupos escolares. En el MNC, durante el siglo XIX y hasta la década de 1970, la exhibición de las piezas junto con los textos e imágenes de apoyo fueron el principal recurso para entablar relación con los visitantes, así como charlas, conferencias, obras de teatro y proyecciones audiovisuales. Durante la primera etapa de institucionalización del área educativa, entre 1979 y 1982, la gestión comprendió talleres dirigidos a público infantil o grupos escolares con un rango de edad aproximado entre los siete y los catorce años. En las siguientes direcciones, la cobertura se amplió a otros grupos etarios y sectores sociales, que contemplaban el enfoque comunitario y los núcleos familiares, con la aplicación de distintas estrategias didácticas cercanas a las expresiones estéticas, como la contemplación, el dibujo, la fotografía y la narración.

Finalmente, la afinidad de la educación museal con las artes es un horizonte de análisis que requiere mayor investigación. Además de aquellos dedicados a este tipo de colecciones, es común encontrar que la oferta de actividades educativas en los museos comprenda el dibujo, la pintura, el origami, el modelado en plastilina y arcilla, dirigidas a públicos con características cognitivas y motrices diversas, consecuente con las preocupaciones por la inclusión o accesibilidad que están vigentes en el ámbito educativo en general.

El museo declara sus esfuerzos hacia la acción educativa

La acción educativa es el cuarto mecanismo. Desde finales de 1979, la función educativa del MNC tiene una ubicación concreta en un programa, departamento o área. A mediados de los años noventa, esta dependencia se empieza a denominar División Educativa y Cultural (DEC) y, de manera reciente, se reconoce como Equipo de Acción Educativa y Cultural. La gestión de esta sección del museo comprende diferentes labores, que toman variadas etiquetas, como actividades didácticas, talleres y proyectos, que actualmente se ofrecen a los públicos mediante un portafolio de servicios educativos o de experiencias educativas.

Esta tendencia a destacar la dimensión educativa del museo tiene antecedentes en el transcurso del siglo XX, que se pueden rastrear en tres tipos de registros: las directrices de entidades internacionales, la política educativa nacional y la discursividad académica. Con respecto a las primeras, la Unesco intensifica sus intervenciones para exhortar a las naciones en el miramiento del potencial educativo de los museos, en el contexto de las iniciativas con orientación hacia la educación permanente. En 1946 aparece el ICOM, que lidera este movimiento de formalización de los espacios museales y de sus diferentes funciones.

En cuanto al segundo referente, diferentes sectores de la sociedad colombiana vuelcan su atención hacia la educación como el núcleo del progreso para la nación. El periodo de "Reforma Educacionista" entre 1920 y 1936 manifiesta el ambiente de discusión intelectual y política en el país (Noguera, 1999). En el marco de la Misión Pedagógica Alemana en 1925, llega a Bogotá el pedagogo Ovide Decroly para dictar una serie de conferencias en esta ciudad y en Tunja:

> Esta importante visita de uno de los impulsores del movimiento educativo y pedagógico, conocido como Escuela Activa o Escuela Nueva, que por aquella época se agitaba fuertemente en Europa y los Estados Unidos, permitió que tales ideas innovadoras se arraigaran en el ambiente intelectual del país. (Noguera, 1999, pp. 46-47)

En ese mismo año se realizó "la gran excursión escolar", en la que se movilizaron estudiantes del departamento de Cundinamarca hacia la capital del país, para visitar "templos, teatros, plazas, calles, edificios oficiales, museos, bibliotecas y fábricas" (Noguera, 1999, p. 49), así como para atender conferencias y lecciones sobre historia y civismo dirigidas por altos funcionarios del Gobierno.

La tercera fuente está representada por la institucionalización de las disciplinas antropológicas en Colombia, con la conformación de sus colecciones en relación con el diseño de exposiciones y con la apertura de los espacios museales a los públicos, en especial, a los grupos escolares. La apertura de la Escuela Normal Superior (1936) y del Instituto Etnológico Nacional (1941) confluyen en la formación de licenciados en Ciencias Sociales alrededor del saber antropológico que se expresa en el museo. La perspectiva de la enseñanza es predominante, en el sentido de vincular los hallazgos de la investigación arqueológica y etnológica con la educación básica formal.

Esta triada de influencias está enmarcada en profundas reflexiones que se debaten entre el universalismo y el relativismo de lo humano. Por un lado, se ubican las discusiones sobre la degeneración de la raza, que en Colombia hallan terreno fértil en las posturas higienistas representadas por académicos y funcionarios, con el estandarte del progreso económico de la nación. Entre ellos, en la década de 1920 el doctor Miguel Jiménez López presentó su trabajo *Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. El deber de actuar de la ciencia*; aunque su tesis fue controvertida, las opiniones de sus colegas confluían en que "el estado fisiológico y moral del pueblo colombiano era lamentable, por tanto, se requería la puesta en marcha de un conjunto de acciones higiénicas y educativas para salvar la raza" (Noguera, 1999, p. 51). Rafael Bernal Jiménez, como director de Instrucción Pública de Boyacá, lideró un proyecto reformista con la consigna "higienizar antes que educar", con eco en otras regiones durante los años treinta, en su convicción de construir una escuela colombiana que enfrentara los problemas de su población.

Por otro lado, la antropología de Franz Boas y Paul Rivet introdujo las ideas del relativismo cultural en la museología de las primeras décadas del siglo XX, que constituyen un referente para el Museo de Etnología y Arqueología de los años treinta y cuarenta en Colombia. En este sentido, las exposiciones contemplan el contexto de los objetos para enseñar al público acerca de las culturas originarias en sus propios términos, de manera que el museo se concibió como un lugar propicio para la confrontación con la existencia de otros que cohabitan nuestro territorio, pero con quienes hemos mantenido una distancia espacial, temporal o emocional.

A mediados del siglo XX, hay registro del discurso museográfico sobre las condiciones biológicas o los hechos naturales de nuestra especie en la exposición

circulante de la Unesco titulada *La familia del hombre* (1955) de Edward Steichen, es una expresión del humanismo posbélico conformada por 503 fotografías de 68 países, que recorrió América[8] y Europa para luego hacer parte de la lista de Patrimonio de la Humanidad. Entre las críticas que recibió "por su superficialidad y su falso sentimentalismo" (Bolaños, 2002, p. 214), se encuentra la de Roland Barthes que la analiza a la luz del "mito de la condición humana",

> ¿el nacimiento, la muerte? Sí, esos son hechos naturales, acontecimientos universales. Pero si los despojamos de historia, no queda nada que decir; cualquier comentario se vuelve puramente tautológico; aquí, el fracaso de la fotografía me parece flagrante: *repetir* la muerte o el nacimiento no enseña, literalmente, nada. Para que estos hechos naturales accedan a un verdadero lenguaje, es necesario insertarlos en un orden del saber, es decir, postular que pueden ser transformados, someter justamente su naturalidad a nuestra crítica de hombres. Pues, por muy universales que parezcan, son los signos de una escritura histórica. (Barthes, 1956, citado en Bolaños, 2002, pp. 214, 216)

En el marco del más reciente proyecto de renovación del guion museológico del MNC, existe una propuesta encaminada a la reflexión por "aquello que nos une". De acuerdo con el *Plan estratégico 2001-2010. Base para el Museo Nacional del futuro* (Ministerio de Cultura, Bogotá, 2003), las colecciones de arte, historia, arqueología y etnografía se contemplan para la construcción de múltiples narrativas de la historia de los procesos culturales en Colombia, en un sentido amplio de cultura, identidad y ciudadanía. La sala Tiempo Sin Olvido, inaugurada en el 2018, cuenta con una narrativa alrededor de ideas asociadas a *producir*, *habitar*, *trabajar*, *hilar*, *intercambiar*, *representar*, *controlar*, *luchar*, *celebrar* y *morir*. Estas palabras clave se asumen como ejes temáticos para enlazar las diferentes cronologías que conviven en este espacio, por medio de objetos que se consideran representativos. De acuerdo con los curadores,[9] el propósito de esta propuesta expositiva es entablar un diálogo con el pasado, al provocar empatía, evocación y conexiones, mediante la identificación de comportamientos que se relacionan

8 Aunque no se halla registro en el archivo de esta exposición, se menciona su itinerancia en Colombia entre octubre y diciembre de 1957 en https://en.wikipedia.org/wiki/The_Family_of_Man. Dos de las piezas corresponden a capturas fotográficas de espacios y prácticas culturales en Colombia, de acuerdo con el catálogo de la exposición disponible en https://www.moma.org/calendar/exhibitions/2429.

9 Evento de divulgación transmitido por la plataforma YouTube (6 de agosto del 2020).

con "lo común" de lo humano, lo que nos caracteriza como humanidad con una "sensación de actualidad", al articular la arqueología como saber, el arte y el "yo" mediado por el mobiliario y por preguntas orientadoras sin única respuesta.

En perspectiva del museo como lugar de memoria y desde el enfoque de la educación patrimonial se considera necesario analizar estos cambios en el discurso museográfico del MNC, que se basa en ejes temáticos con los que se busca atar lo cotidiano a lo histórico. En este sentido, cabe la precaución ante el sesgo presentista asociado a los procesos de patrimonialización (Grever *et al.*, 2012), que lleva a diluir la distancia histórica y caer en el anacronismo en aras de generar apropiación e identidad.

Con respecto a la interinstitucionalidad orientada a involucrar espacios escolarizados en los diferentes niveles educativos en las estrategias del museo, en el periodo 1980-1990 se despliegan estrategias de regionalización que implican concertaciones entre el MNC, Colcultura, el MEN y la SED, entre otras entidades. Los grupos escolares suelen representar el público más asiduo a los museos; la diferencia en este punto de la trayectoria es el diseño de proyectos que refuerzan el vínculo museo-escuela, de manera que se contempla la articulación de los saberes implicados en el museo al sistema de educación formal. La dificultad para sistematizar estas experiencias radica en las fluctuaciones verificadas por los cambios de administración, que en el MNC se observa en ocho direcciones diferentes durante esas dos décadas. Sin embargo, mediante esta investigación fue posible conocer iniciativas homólogas en otros espacios museales, como el Museo del Siglo XIX y el MATP en Bogotá, el MAS y el MAT en Boyacá.

Hacia la última década del siglo XX, en los países latinoamericanos emergen nuevos referentes constitucionales que resultan sintomáticos de una ampliación de la idea de "ser ciudadano", como es el caso de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la inclusión de referentes identitarios y de memoria que hasta entonces se encontraban al margen. Este hito legislativo vino a catalizar la transformación de museos como el MNC, en donde —como ocurría con el reconocimiento de los cambios sociales del país en su Carta Magna— las pugnas por la reestructuración de su guion se estaban produciendo a la par de su gestión pública. Esas nuevas ciudadanías implican otras formas de concebir su formación en relación con el conocimiento que albergan los museos, de allí la preocupación de la museología contemporánea por la construcción de esos vínculos, teniendo en cuenta la polisemia de los mensajes propuestos por el museo.

La mediación cultural como el reciente intento por desescolarizar la educación museal

El quinto mecanismo es la mediación cultural. En el contexto europeo, esta se aplica desde los años sesenta en el campo cultural y en los museos desde los ochenta; con una tradición alemana enfocada en el proceso de adquisición de conocimientos, y otra, de vertiente francesa, que le otorga el carácter de herramienta para transmitirlos, la mediación cultural alude al intercambio relacional y dialógico entre el objeto museal, el repertorio simbólico de los públicos y la institucionalidad (Ortega, 2020). En el ámbito museal colombiano, y en el MNC en particular, esta noción tiene un uso más extendido en el transcurso del presente siglo, tendencia que confluye con el giro educativo del discurso curatorial, que proviene del campo de la producción cultural y del arte, con miras al involucramiento de los saberes especializados del quehacer museológico en la educación.

Con respecto a los propósitos y a las prácticas, la convergencia de estas orientaciones es una manera de tomar distancia con la educación formal representada en la escuela como institución, sin que ello signifique el cese de la voluntad colaborativa entre ambas esferas del ámbito educativo. Así, en la perspectiva del giro educativo se considera que la educación es una categoría intensamente impugnada a lo largo de la historia, un terreno de conflicto social, político y económico; por tanto, la educación informal y las pedagogías culturales de los medios masivos proveen otros parámetros, que convergen en la reconfiguración del sistema educativo y, en particular, robustecen el debate acerca de los fines de la educación (O'Neill y Wilson, 2010). En cuanto a la perspectiva de la mediación cultural, las prácticas de educación museal obtienen un amplio margen para comprender y aplicar la noción de *diálogo*, entre ellas, la "negociación de significados" y la "construcción de conocimientos" (Ortega, 2020), tendencias que impregnan al ámbito educativo en general.

Este es el panorama que se registra en el proceso contemporáneo de profesionalización de los trabajadores de museos. Un caso representativo de la gestión educativa del museo es el CFV del MNC, que deriva en la formalización de programas en distintas universidades e instituciones. Dicha experiencia constituye un reconocimiento del museo como institución o función social que demanda unos modos sistemáticos de "hacer con el saber", sin importar el

ámbito del conocimiento al que se dedique, puesto que se apela a la museología y museografía que implican distintas disciplinas académicas, como las artes y las humanidades, incluyendo de manera transversal a la educación. Durante la última década, en ese espacio de formación se viene posicionando el término *mediador* para hacer referencia al sujeto adscrito al museo que asume el papel de interactuar con los públicos, entablar diálogos con ellos y entre ellos a propósito de las piezas que hacen parte de un guion museográfico y de un discurso abierto a la interpretación desde diferentes referentes subjetivos y culturales. Esto puede leerse como un "síntoma" del posicionamiento de este reciente mecanismo de transmisión en el ámbito museal colombiano.

Mecanismos de transmisión hacia la formación de ciudadanía

Al extender un puente con la revisión de estados del arte sobre formación de ciudadanía en Latinoamérica y Colombia, existen puntos de encuentro entre los cambios en la prefiguración del ciudadano en relación con el ideario de nación expresado en el marco constitucional y la tendencia de los mecanismos de transmisión de la educación museal hacia la cocreación de los mensajes del museo. En los mencionados estudios sumarios, los autores identifican la relación entre la enseñanza de la historia, la instrucción cívica y la educación del ciudadano para la realización del referente normativo, así como la apertura de las prácticas educativas hacia las iniciativas de organizaciones de ciudadanos que pugnan por una puesta en práctica consecuente con el pleno disfrute de sus derechos, en el contexto de la reciente constituyente en los años noventa para el caso colombiano. En correspondencia, como conjunto de prácticas de transmisión cultural, el museo trasiega por diferentes mecanismos para "hacer entrar en las memorias" una "conciencia identitaria", a partir de la creencia en la perpetuación del cuerpo social, en las raíces comunes y en un destino compartido (Candau, 2001).

Asimismo, entre los hallazgos de la revisión de investigaciones en las últimas dos décadas sobre formación de ciudadanía desde lo museal, se resaltan las intersecciones entre las categorías de ciudadanía, identidad, patrimonio y memoria. Como resultado de la presente investigación, en el registro de las prácticas de

educación museal sobresale la confluencia entre las categorías de ciudadanía e identidad, con mayor énfasis en la documentación de la discursividad sobre el deber ser, pensar y hacer del ciudadano en el ámbito cultural. Para la relación problemática entre las categorías de patrimonio y memoria, por su parte, la noción de memoria protética que propone Landsberg (2003) es una manera de pensar la transmisión de memorias exógenas a los individuos, que los forma como sujetos de una cultura. Los referentes simbólicos de memoria e identidad constituyen las "prótesis" que se transmiten para entablar lazos con el pasado, que en el museo se ha exhibido como piezas, textos y discursos con tendencia a la polisemia.

Finalmente, reitero la premisa de la discusión teórica y conceptual de contemplar la formación como posibilidad catalizada por la educación museal, en particular, la formación de una ciudadanía como manifestación de la responsabilidad con el saber, más allá de su dimensión cívica. Desde el marco constitucional como hito, que en Colombia tiene polos concretos en la Constitución de 1886 y la de 1991, la primera basada en identidades monolíticas a partir de un capital cultural "heredado", entendido como inamovible y que se impone como visión del mundo social desde su poder simbólico (Bourdieu, 1987); la segunda, más cercana a la idea de *patrimonialización* como práctica de memoria o apropiación de los referentes de la memoria cultural (Candau, 2001). Estas dos visiones sobre la memoria o el *qué* de la transmisión son complementarias: la recepción de mundo dado por quienes nos preceden y la creación a partir de las condiciones del presente con orientación hacia unas ideas de futuro.

Conclusiones

En este libro expuse indicios sobre la institucionalización de lo educativo como función del museo. Esta concreción administrativa de la educación es una de las dimensiones de la cuestión educativa de las prácticas museales. En el contexto de la reciente definición de *museo* orientada por los procesos consultivos de ICOM, el ámbito museal en Colombia auspiciado por el liderazgo del MNC retomó el enfoque de regionalización de los años ochenta y noventa, con miras al planteamiento de una política nacional de museos según el enfoque de los derechos culturales. La educación está presente en estas discusiones, enriquecidas por las voces de los territorios y de las comunidades, para que sus museos respondan a sus expectativas. Más que la autonomización de lo educativo, la tendencia que destaco de este recorrido de investigación es el reconocimiento de la educación como una dimensión transversal al quehacer museal, de manera que las diferentes áreas y actores que configuran el museo estén involucrados en la reflexión constante sobre su responsabilidad con la educación y la transmisión de referentes culturales para pensarnos como ciudadanos.

Con respecto al objetivo general de este trabajo, considero que el análisis de la educación museal en perspectiva de formación de ciudadanía permite revisar la identidad del ciudadano que accede al museo, a la vez que las expectativas institucionales frente al ejercicio de la ciudadanía en el ámbito cultural. En cuanto a su adscripción en la transmisión cultural, sugiero que los museos están vinculados con la memoria en su sentido antropológico de segunda naturaleza, conjunto de referentes o "prótesis" que, sin hacer parte de los recuerdos personales vividos como individuos, inciden en la conformación de nuestro repertorio de memorias y nos hacen sujetos de la cultura. A partir de la descripción de la trayectoria de la función educativa del MNC encuentro seis momentos de la educación museal en el

país, que pueden expresarse en diferentes órdenes o sucesiones. Por ejemplo, hay museos del siglo XXI que apuestan por tendencias museográficas originadas en otros momentos históricos y a la respectiva noción educativa que les es inherente. Si bien me propuse trazar ese recorrido desde el hito de la institucionalización de un área dedicada a la función educativa del museo hasta su margen de acción contemporánea, la investigación me llevó a ampliarlo a la historia misma del MNC.

Esa revisión de archivos en distintos museos nacionales, regionales y universitarios fue una experiencia "fuera del tiempo", al suponer mi dedicación exclusiva a esa labor para adecuarme a las condiciones de acceso en las diferentes instituciones, más aún en medio de la contingencia sanitaria que estuvo vigente hasta finales del 2022. Teniendo en cuenta los avances en los procesos de digitalización de los acervos documentales, es factible que en el mediano plazo este tipo de consultas se realice mediante repositorios en línea, así como es posible acceder a otros archivos históricos desde hace más de una década. El trabajo en archivo es como sumergirse en un océano de información, que da lugar a diversas conexiones, algunas muy evidentes por su excesiva reiteración, otras esquivas por la escasez de soporte documental; varias escapan a la comprensión inmediata, por lo que tengo la enorme tarea de volver al archivo con una mirada enriquecida por otras lecturas sugeridas por nuevas preguntas para profundizar en esta línea de investigación.

La noción de *interdiscursividad* me parece clave para entender cómo funciona un archivo, en la sedimentación de sus registros a la manera de capas que materializan las formas de gestionar el compromiso con un quehacer determinado, en este caso, la función educativa del museo.Y también cómo opera el discurso sobre un tema público, llámese *museos* o *educación* o su intersección, en el intercambio de enunciaciones y la manera en que apelan al bagaje personal y cultural de los sujetos que conforman la red interdiscursiva, así como las condiciones de enunciación que posibilitan o legitiman determinadas posturas. Esto es cercano a la perspectiva etnográfica, en la medida en que parte de la premisa de"entender en sus propios términos".

En cuanto a la relación con los contextos escolares, debo reconocer que, por los alcances de las fuentes de investigación, esta arista del estudio estuvo supeditada a la gestión del museo y quedaron al margen las acciones de la escuela para aproximarse al contexto museal. En especial, me interesa profundizar más adelante

en la noción de *museo escolar*, qué impacto tuvo la capacitación sobre este tema que recibieron los profesionales de museos comisionados para los cursos desarrollados en México durante la década de los setenta, si se hicieron intentos de diseñar programas a nivel nacional o regional inspirados en esa experiencia y, de manera independiente a las voluntades políticas del sector educativo y cultural, cómo nos apropiamos los docentes de las prácticas museales en el aula.

Finalmente, de manera transversal a los momentos o etapas de la educación museal, identifico cinco mecanismos de transmisión de referentes simbólicos de memoria e identidad, así como sus posibles aportes a la formación de ciudadanía. Este eje de análisis me permitió conocer más acerca de la relación de la educación museal con el arte, un tema tangencial a la tipología de museos que elegí como foco de observación. Sin embargo, el prisma de las artes tomó fuerza para entender los cambios en la perspectiva pedagógica de los mecanismos de transmisión en las prácticas museales, que va de la lectura canónica de los objetos culturales a la polisemia y de la unilateralidad a la interacción en la transmisión de los mensajes. En estos términos, el arte como metodología (o manera de hacer con lo que se piensa) tiene un potente campo de acción en la educación en general y, para este caso, en relación con los museos. Así, la investigación educativa en el museo cobra sentido con el principio de *educar la mirada*, que tiene diferentes connotaciones para cada mecanismo de transmisión: ver lo que el museo espera, incentivar el descentramiento hacia otras miradas o promover el diálogo entre diferentes perspectivas. Por esta vía, la educación museal como una práctica cultural amplía de manera paulatina sus propósitos, para posibilitar la apertura al conocimiento de diversas manifestaciones de lo humano.

Referencias

Fuentes primarias

La documentación primaria que constituye el corpus de esta investigación proviene del acervo de las siguientes instituciones:

Centro de Documentación y Archivo del Museo Nacional de Colombia (CDA MNC)

Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología de México (MNA)

Archivo del Museo Antropológico de Sogamoso (MAS)

Archivo del Museo Antropológico de Tunja (MAT)

Archivo de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)

Colección patrimonial de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA)

Biblioteca del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)

Instituto Caro y Cuervo

Periódico *El Tiempo*

Bibliografía

Acaso, M. (2011). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales.* Ariel.

Acevedo, E. (1933). *Bogotá. Guía del turista, precedida de algunos datos generales sobre Colombia.* Librería Nueva.

Aldana, J. M. (2018). *Guión museístico: una re-significación del museo*. Universidad La Gran Colombia.

Alderoqui, S. (2004). Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia. En G. Frigerio y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 117-126). Novedades Educativas.

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2012). *Educación en los museos: de los objetos a los visitantes.* Paidós.

Ardila, R. (1979). *Psicología del aprendizaje.* Siglo XXI.

Bagnall, G. (2003). Performance and performativity at heritage sites. *Museum and Society 1*(2), 87-103 https://doi.org/10.29311/mas.v1i2.17

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI Editores.

Barragán, J. R. (2018). *Génesis de la creación del departamento especializado en mediación al interior de los museos en Colombia. Área educativa del Museo Nacional de Colombia un estudio de caso* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Benavides, I. (2013). *Doce ensayos sobre materiales didácticos en el Museo Nacional* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* El Roure Editorial.

Betancourt, J. (2013). De educación no formal, museos, modelos y sentidos. En C. Aguirre Ríos, *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento* (pp. 87-100). Parque Explora.

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, *44*, 119-129.

Biesta, G. J. (2017). Aprendizaje. En *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto* (pp. 77-95). SM.

Bolaños, M. (2002). *La memoria del mundo. Cien años de museología (1900-2000)*. Ediciones Trea.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, *2*(5), 11-17.

Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.

Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto.* Aula de Humanidades.

Candau, J. (2001). *Memoria e identidad.* Ediciones del Sol.

Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria.* Ediciones Nueva Visión.

Cárdenas, A. (2020a). Educación, discursividad y argumentación. Documento de trabajo, seminario DIE Escritura, Discurso y Argumentación.

Cárdenas, A. (2020b). Lenguaje y discursividad. Documento de trabajo, seminario DIE Escritura, Discurso y Argumentación.

Carlan, A. y Ciocea, M. (2015). Prosthetic memory and post-memory: Cultural encounters with the past in designing a museum. *Revista Românã de Comunicare si Relatii Publice*, 7-20. doi:10.21018/rjcpr.2015.2.4

Carvalho, I. (1996). La educación en los museos en América Latina. *Museo*, *7*, 81-84.

Castellar, A. B. (2019). *El patrimonio cultural, la educación patrimonial y la formación ciudadana en el centro histórico de Cartagena de Indias: el caso de "Los Vales del Almirante Padilla"*. Universidad de Cartagena.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad 2.* Tusquets.

Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique Didáctica.

Chiovatto, M. (2020). In defense of museum education. *Icofom Study Series*, *48*(2). doi: https://doi.org/10.4000/iss.2337

Cruz, J. P. (2019). Un museo de la élite para la élite. Legitimación, política y visión de clases en la creación del Museo Colonial de Bogotá (1942-1946). *Grafía 16*(1), 67-86. http://dx.doi.org/10.26564/16926250.808

Cuenca, J., Martín, M. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, *43*(4), 29-48.

Daza, S. (2020). *"Madres de la nación": siete décadas de mujeres con el poder de contar las historias de la nación a través de las direcciones del museo nacional de Colombia* [tesis de grado]. Universidad Externado de Colombia.

De Farias, J. (2021). Educação museal e produção de memórias: o museu"Ozildo Albano". *Revista Brasilera de História Da Educação*, *21*, 1-22.

De Mello, C. y López, W. (2013, 27 de marzo). *Pedagogía en museos* [episodio de pódcast]. http://unradio.unal.edu.co/nc/categoria/cat/museos-en-vivo.html

Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. *A Parte Rei*, *50*, 1-13.

Del Águila, N. (2020). *En defensa del arte popular. La trayectoria del coleccionismo en el Museo de Artes y Tradiciones Populares,* IRA-PUCP, *1979-2014* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Delgado, C. (2005). *Educación y ciudadanía: nuevos retos del museo.* Ex Libris.

Delgado, M. (2001). ¿Es usted hormiga o saltamontes? *Reforma*, 9 de enero. https://app.vlex.com/#vid/x00bf-es-usted-hormiga-saltamontes-81189556

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana.* Trotta.

Díaz, L. (2010). *Significado, ciudadanía, memoria e identidad en la Casa Museo Jorge Eliécer Gaitán*. Universidad Nacional de Colombia.

Duque, L. (1945). El Instituto Etnológico Nacional y el Servicio de Arqueología en 1945. *Boletín de Arqueología, I*(1), 209-227.

Duque, L. (1961). Artesanías nativas. *Revista Colombiana de Folclor 6* (segunda época), 183-187.

Durand, G. (2000a). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.

Durand, G. (2000b). *Lo imaginario*. Ediciones del Bronce.

Durand, G. (2003). *Mitos y sociedades. Introducción a una mitología.* Biblos.

Dussán de Reichel, A. (1970, 19 a 22 de marzo). *El museo y el cambio cultural* [ponencia]. Memorias del I Congreso de Directores de Museos. Duitama, Colombia.

Echeverri, J. A. (1999). Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En O. L. Zuluaga Garcés, *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo I* (pp. 33-70). IDEP.

Echeverri, M. (1999). El Museo Arqueológico y Etnográfico de Colombia (1939-1948): la puesta en escena de la nacionalidad a través de la construcción del pasado indígena. *Revista de Estudios Sociales*, *3*, 104-109. https://journals.openedition.org/revestudsoc/30697

Echeverri, M. (2007). Antropólogas pioneras y nacionalismo liberal en Colombia, 1941-1949. *Revista Colombiana de Antropología*, *43*, 61-90.

Ellen, R. y Fischer, M. (2013). On the concept of cultural transmission. En R. Ellen, Lycett y S. Johns, *Understanding cultural transmission in Anthropology: A critical synthesis* (pp. 1-54). Berghahn Books.

Escobar, A. C. (2017). *Narrativas en disputa: el Museo Nacional de Colombia en la gestión de Emma Araújo de Vallejo (1975-1982)* [tesis de maestría]. Universidad Federal de Río Grande del Sur.

Escudero, S. (2018). Museo, constructor de ciudadanía. En B. Soares, K. Brown y O. Nazor, *Definir los museos del siglo XXI: experiencias plurales* (pp. 75-80). ICOM/Icofom.

Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language.* Longman.

Fattore, N. (2020). La pedagogía como registro. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión. *Pedagogía y Saberes, 53*, 41-51. doi:https://doi.org/10.17227/pys.num53-10693

Fattore, N. y Caldo, P. (2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* (pp. 1-13). La Plata.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Majid, R. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser.* Alianza.

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo* XXI, *33*(1), 15-32. https://doi.org//10.6018/j/222481

Franco-Avellaneda, M. (2013). Educación en museos: artefactos, conocimiento y sociedad. En C. Aguirre, *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento* (pp. 35-48). Parque Explora.

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo* educar. Crefal.

García, D. (2019). *La invención del Museo del Oro y el Museo Arqueológico Nacional (1935-1955): geografías del conocimiento, imágenes cartográficas y formas de exhibición* [tesis de doctorado]. Universidad de los Andes.

Giedelmann, M. J. y Rueda, O. E. (2013). Discursos patrimoniales que orientan la gestión del patrimonio cultural en los planes de desarrollo del departamento de Santander-Colombia (2008-15). *Memoria y Sociedad, 17*(35), 107-123.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales.* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Icocult.

Gómez, J. C. (2017). Intertextualidad, interdiscursividad y retórica cultural [número extraordinario]. *Tropelías, 1*, 107-115.

Grever, M., de Bruijn, P. y van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, *48*(6), 873-88. http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.709527

Grupo de Investigación Maloka. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. *Nómadas*, *49*, 173-187. doi:https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a10

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. University of Chicago Press.

Hernández, Á. (2017). Estado del arte de la investigación"inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía". *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 10*(1), 99-123.

Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, *71*, 79-108.

Hoyos, A. y Muñoz, J. F. (2018). *La experiencia estética con la obra mural de Pedro Nel Gómez y su potencial formativo: un espacio para la formación ciudadana en la Casa Museo del barrio Aranjuez de Medellín*. Universidad de Antioquia.

Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. S. d.

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.* Pomares-Corredor.

Kron, F. (1993). Términos básicos de la pedagogía. En W. Küper, *Pedagogía general* (pp. 5-59). Abya-Yala.

Landsberg, A. (2003). Prosthetic memory: the ethics and politics of memory in an age of mass culture. En P. Grainge, *Memory and popular film* (pp. 144-161). Manchester University Press.

Léon, A. (1986). La educación permanente. Evolución de los conceptos y de las funciones. En M. Debesse y G. Mialaret, *Formación continua y educación permanente* (pp. 19-49). Oikos-Tau.

López, L. (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación-1935*. Imprenta Nacional. [Disponible en el repositorio digital de la Biblioteca Nacional de Colombia].

López, P. (2010). De cómo el pasado prehispánico se volvió el pasado de todos los mexicanos. En P. Escalante Gonzalbo, *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural. O de cómo hemos llegado a valorar y celebrar ciertas cosas nuestras* (pp. 137-151). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

López, W. A. (2015). *Emma Araújo de Vallejo. Su trabajo por el arte, la memoria, la educación y los museos* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Maceira, L. (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 30*(1), 47-76 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545098002

Maceira, L. (2009a). Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de la memoria. *Alteridades*, *19*(37), 69-85.

Maceira, L. M. (2009b). *Educación, género y memoria social: un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos* [tesis de doctorado inédita]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Maceira, L. (2012). *Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita.* Universidad de Deusto.

Machado Jáuregui, R. (1897). A una momia. En *La ilustración guatemalteca*, *1*(12).

Marinkovich, J. (1999). El análisis del discurso y la intertextualidad. *Boletín de Filología Universidad de Chile, 37*, 729-742.

Márquez, F. (1963). Notas sobre museología. *Revista Colombiana de Folclor*, *8*, 166-176.

McCann, M. (2013). *La curaduría educativa: análisis, reflexiones y estudios de caso*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mead, M. (1952). *Educación y cultura.* Paidós.

Mejía, M. R. y Restrepo, G. (1997). *Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte*. Editorial Impreandes Presencia.

Ministerio de Cultura. (2003). *Plan Estratégico 2001-2010. Base para el Museo Nacional del futuro*.

Montaña, L. (1994). El doctor Eliécer Silva Celis. Su vida y sus trascendentales aportes al desarrollo de la ciencia de la Antropología en Colombia. *Repertorio Boyacense, 330*(82), 9-96.

Morales, L. G. (2010). La escritura-objeto en los museos de historia. *Intervención, 1*(1), 30-38.

Moreno, J. L. (1989). *Teresa Cuervo.* Villegas Editores.

Narváez, A. (2019). Educación mediática, institución cultural y nación. Entre el púlpito, el museo e internet. *Pedagogía y Saberes, 50*, 159-172.

Noguera, C. E. (1999). La reforma educacionista en Bogotá 1920-1936. ¿Instruir, educar o higienizar al pueblo? En O. L. Zuluaga, *Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2* (pp. 45-65). IDEP.

Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas.* Siglo del Hombre.

Noguera, C. E. y Parra, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, *43*, 69-78. https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78

Núñez, A. (2007). El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal. *Universitas Humanística, 63*, 181-199.

Ochoa, B. (1945). Organización de museos. *Boletín de Arqueología 1,* 1, 45-48.

Ochoa, B. (1950). *Datos sobre el Museo Arqueológico Nacional de Colombia.* ICANH.

O'Neill, P. y Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. Open Editions.

Ortega, P. (2020). *Estudio de las visitas guiadas en tres museos de Santiago: el lugar o rol del diálogo en sus propuestas de mediación cultural* [tesis de maestría]. Universidad de Chile.

Ortiz, S. (2013). Educación patrimonial en la universidad. Estrategias para la valoración del patrimonio cultural urbano en el proceso de formación de los jóvenes. *Praxis, 9*, 18-24.

Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural.* Herder.

Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Ariel.

Pérez, A. C. (2010). Hacer visible, hacerse visibles: la nación representada en las colecciones del museo. Colombia, 1880-1912. *Memoria y Sociedad, 14*(28), 85-106.

Pettit, G. A. (1946). *Primitive innovations in North America*. University of California Publications in America Archaeology and Ethnology, vol. 43, n.º 1.

Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad, 27*, 63-76.

Puebla, M. y Ramírez, N. (2020). Reconsideraciones, análisis y perspectivas futuras de la museología comunitaria. Reflexiones a partir del caso de El Rosario (Hidalgo, México). *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano, 16*(40), 8-32.

Puerto, C. A. (2016). *La ciudad como recurso, objeto y medio de aprendizaje en la práctica educativa escolar para la formación ciudadana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Red de Información y Discusión sobre Arqueología y Patrimonio (Ridap). (2020, agosto-octubre). Curso-taller Miradas críticas y transdisciplinarias en torno al patrimonio cultural. Universidad Autónoma Ciudad de México [vía Zoom].

Redondo, L., Viches, A. y Gil, D. (2017). Los museos etnológicos como instrumentos de formación ciudadana para hacer frente a los problemas que la humanidad tiene planteados [número extraordinario]. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas,* 3381-3385.

Rico, L. F. (2004). *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la Ciudad de México (1790-1910).* Ediciones Pomares.

Ricoeur, P. (2005). *La memoria, la historia, el olvido.* Trotta.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, 25*(2), 9-22.

Robledo Páez, S. (2021). Gerardo Arrubla, el Museo Nacional y las antigüedades indígenas. *Cuadernos de Curaduría*, 18.

Rodríguez, J. G. (2002). Formación ciudadana y urbana. Un estado del arte. En P. Red, *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V Seminario Internacional* (pp. 121-140). Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, J. y Saavedra, H. (1988). *Reflexiones sobre animación. Experiencias pedagógicas en el museo.* Fondo Cultural Cafetero.

Rodríguez, M. E. (2019). La educación patrimonial transcompleja que emerge del patrimonio cultural-identidad y ciudadanía. *Educación y Humanismo*, *21*(36), 93-112.

Rodríguez-Prada, M. P. (2008). Origen de la institución museal en Colombia: entidad científica para el desarrollo y el progreso. *Cuadernos de Curaduría, 6*, http://www.museonacional.gov.co/cuadernos/6/institucion.pdf

Rodríguez-Prada, M. P. (2013). *Le Musée National de Colombie 1823-1830. Histoire d'une création.* L'Harmattan.

Rodríguez, V. M. (1998). La fundación del Museo Nacional de Colombia. Ambivalencias en la narración de la nación colombiana moderna. *Nómadas*, *5*(1), 76-87.

San Martín, V. (2003). Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión [número extraordinario]. *Revista de Educación,* 83-106.

Sánchez, A. M. (2013). *Prácticas colaborativas entre curaduría y educación: una propuesta para las colecciones de arte* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, L. (1945). Museología. *Boletín de Arqueología 1*, 1, 339-348.

Sánchez, M. d. (2013). La relación museo-escuela: tres décadas de investigación educativa. En C. Aguirre, *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento* (pp. 11-22). Parque Explora.

Sánchez, S. (2015). Instrumentos de la memoria: patrimonialización del pasado precolombino y construcción de una imagen de la nación en el siglo XIX. *Dimensões, 35*, 59-83.

Sánchez, A. y Valencia, P. L. (2019). *El papel del Museo Nacional de Colombia como centro de información al servicio de la formación ciudadana*. Universidad de La Salle.

Segura, M. (1995a). *Itinerario del Museo Nacional de Colombia 1823-1994. Tomo 1, historia de las sedes.* Instituto Colombiano de Cultura.

Segura, M. (1995b). *Itinerario del Museo Nacional de Colombia 1823-1994. Tomo 2, historia de las sedes.* Instituto Colombiano de Cultura.

Shouten, F. (1987). La función educativa del museo: un desafío permanente. *Museum*, *39*, 240-243.

Silva Celis, E. (1968a). *Arqueología y prehistoria de Colombia.* UPTC.

Silva Celis, E. (1968b). El museo: un instrumento de desarrollo social y económico. *Pensamiento y Acción*, *1*, 32-43.

Sime, L. y Tincopa, L. (2006). Estado del arte sobre ética, ciudadanía y paz en la educación en cinco países de América Latina. En *F. Foro Latinoamericano de Políticas*

Educativas, Ética, Ciudadanía y Paz en la Educación. Estudios, análisis y propuestas (pp. 8-78). Flape.

Simons, M. y Masschelein, J. (2013). "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad": notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, *38*, 93-102.

Smith, L. (2011). El espejo patrimonial: ¿ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antípoda*, *12*, 39-63. https://doi.org/10.7440/

Soto Kondo, N. (2017). *Museo de Artes y Tradiciones Populares de Bogotá. Recuperando la memoria* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, F. García y Á. Díaz, *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 205-241). Trotta.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, *32*(2), 133-145.

Torres, A. (2021). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.

Torres A., J. C. y Pinilla, A.V. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Folios*, *21*, 47-64.

Unesco. (1959). Resumen de los informes: Chile. *Museum International*, *12*(3) , XXXIX-XL.

Unesco. (1970). Coloquio Internacional sobre los Museos en el Mundo de Hoy.

Unesco. (1977). *Actas de la Conferencia General, 19.a reunión, Nairobi, 26 de octubre-30 de noviembre de 1976. Vol. 1: Resoluciones*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_spa.locale=es

Unesco. (2014). La Educación de adultos en retrospectiva: 60 años de Confintea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636.locale=es

Vallejo, M. E. (2003). Los servicios educativos del INAH. Una historia de cincuenta años. *Gaceta de Museos, 30-31*. https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo:19859

Vallejo, M. E., Martín, D. y Torres, P. (2002). Comunicación educativa: analizar para transformar. https://documentacionmuseologica.files.wordpress.com/2013/06/08-comunicacic3b3n-educativa-_-educar-para-transformar-vallejo-martc3adn-torres.docx

Vanegas, L. X. (2017). El Museo Nacional de Colombia y las representaciones de lo nacional: reflexiones sobre la paz y la globalización. *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, 4*, 29-44.

Vargas, C. (2015). La adaptación y la transformación sociales como metas del aprendizaje a lo largo de la vida: la contribución de las organizaciones internacionales. *Sinéctica*, *45*, 1-24.

Vázquez, C. (2005). *Iker Larrauri Prado, museógrafo mexicano.* Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Vázquez, C. (2018). *Felipe Lacouture Fornelli: museólogo mexicano.* Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH.

Verón, E. (1986). *La Mediatización.* [Curso dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA].

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Gedisa.

Villegas, Á. (2009). Civilización, alteridad y antigüedades: el territorio, el pasado y lo indígena en Colombia, 1887-1920. En D. L. Ceballos Gómez, *Prácticas, territorios y representaciones en Colombia, 1849-1960* (pp. 33-49). Universidad Nacional de Colombia.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 17-42.

Witker, R. (s. f.). *Enseñando museografía. ¿Cómo se ha enseñado museografía en México? Revisión documental de los modelos de enseñanza en México 1944-2015.* Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía.

Yllia, M. E. (2016). El Museo Nacional de la Cultura Peruana y la legitimación del arte popular tradicional. *Revista del Museo Nacional, tomo 51*, 241-266.

Este libro se imprimió en los talleres de Carvajal
Soluciones de Comunicaciones S. A. S.,
con un tiraje inicial de 50 ejemplares.

Este libro es una aproximación a la trayectoria educativa de los museos en Colombia, con un particular interés por la labor que esta institución ejerce para establecer mecanismos de transmisión de memoria e identidad. La autora realiza una amplia consulta documental y bibliográfica, a partir del caso de estudio del Museo Nacional de Colombia y la consolidación de un área especializada en su función educativa. La periodización analítica permite al lector entrelazar aspectos historiográficos, antropológicos y pedagógicos para considerar el aporte de las prácticas de la educación museal a la formación de una ciudadanía cultural y, a partir del vínculo museo-escuela, pensar en la integración del patrimonio a los currículos en la mediación entre los saberes del presente y del pasado.

ISBN: 978-628-7851-25-2
9 786287 851252