

Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Antropología

Animaciones Pedagógicas en el Museo del Oro:

Sobre la relación entre la divulgación y el conocimiento arqueológico

Presentado por:

Natalia García Calvo

Tutoría de investigación:

Monika Therrien

MAESTRIA EN ANTROPOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Bogotá, Colombia

Noviembre de 2004

INDICE

Prefacio

1. Introducción

1.1 Sobre las inquietudes que han despertado los museos

1.2 Tema de investigación y metodología

2. El Museo del Oro se pone al servicio de la educación

2.1 Las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro

2.2 “Una larga historia...”

2.3 El constructivismo y el giro en la percepción estatal de la educación: nuevos intereses y nuevas prioridades

2.3.1 Las corrientes constructivistas en educación

2.3.2 El programa “Pequeños científicos”

2.3.3 El giro en la percepción estatal de la educación: nuevos intereses y nuevas prioridades.

3. Sobre cómo animarse en el Museo del Oro

3.1 La experiencia del Museo: Estudiantes *animadores*

3.2 La experimentación del Museo: los *animados*

3.2.1 La experimentación

3.2.2 Niños y maestros *animados*.

4. La divulgación entre el ejercicio del poder y el empoderamiento

4.1 El mensaje del Museo del Oro: convivencia, identidad, pasado y patrimonio

4.2 Consideraciones para el futuro

5. Anexos

5.1 Estadísticas de niños atendidos con Animación pedagógica.

5.2 Encuesta-entrevista de visitantes

5.3 Bibliografía para entrenamiento de guías y animadores.

5.4 Diagrama de codificación (resultado del microanálisis)

6. Bibliografía

Prefacio

Desde hace más de dos años empecé a interesarme por el mundo de los museos y el patrimonio como un campo de análisis desde la antropología. Más adelante, de acuerdo con esos intereses, busqué la forma de vincularme formalmente a una de estas instituciones. Entré a la práctica en el Museo del Oro del Banco de la República en el segundo semestre del año 2002. Por un semestre atendí a un promedio de 15.000 personas, entre niños y maestros, que día a día acudían al Museo a conocer *el legado de nuestros antepasados*, el oro y la información que esta institución divulga.

A partir de la experiencia que he vivido en el Museo del Oro como animadora pedagógica, en los talleres para maestros, en los ciclos de conferencias del Museo y en general en la interacción con quienes trabajan en él, ha crecido mi interés por la labor de una institución dedicada a la divulgación del conocimiento antropológico y arqueológico de Colombia.

Agradezco al Museo del Oro por haber abierto sus puertas a esta investigación y a las personas que se interesaron por la misma. A Flor Alba Garzón, a Eduardo Londoño y a Clara Isabel Botero que desde el proyecto de investigación estuvieron dispuestos a aportar sus comentarios y a participar en las entrevistas. A las animadoras Catalina Rodríguez, Ángela Martínez, Marcela Arandia y Katherine Mejía quienes dedicaron varias horas a responder las preguntas que han servido de fundamento para el análisis de las Animaciones Pedagógicas como lugar en el que confluye la relación entre el conocimiento experto y el museo. A Ana María González, a Monika Therrien, y a mis compañeros del coloquio de la maestría por su disposición al diálogo y a la crítica, que ha enriquecido el análisis y la comprensión del trabajo de investigación que presento a continuación.

1. Introducción

El trabajo de investigación que se presenta a continuación propone una perspectiva de análisis de la relación existente entre los museos y el conocimiento experto, y de la influencia que esta relación tiene en la construcción del conocimiento que estas instituciones divulgan.

En el caso particular del Museo del Oro, la intención fue aproximarse a cómo se construyen para el público nociones como las de patrimonio, identidad y convivencia, desde la interacción de expertos de diferentes áreas del conocimiento y cómo se ha respondido al debate contemporáneo sobre la autoridad científica y el entendimiento del museo como un espacio de *empoderamiento*, más que de ejercicio del poder.

Se empezará por definir qué será entendido por *construcción de conocimiento* y *conocimiento experto* a lo largo de este informe. Estas definiciones son importantes ya que se trata de conceptos centrales para la investigación realizada en el Museo del Oro.

Se habla de que el conocimiento es construido, en la medida en que se asume que no es un todo terminado que los seres humanos podemos aprehender y del que podemos aprender algo. Así como la construcción de sentido se produce en la práctica (cada individuo, a partir de su propia experiencia de vida va dotando de sentido lo que le rodea, su entorno), el conocimiento sobre el mundo que nos rodea, es construido (en la práctica) y no predeterminado, como se podría pensar a partir de una epistemología positivista. El conocimiento no es algo que pueda ser descifrado por el hombre a partir de los métodos científicos (inductivo y deductivo), no es algo dado por leyes universales, sino que es

construido por el hombre, de acuerdo a las condiciones históricas y las relaciones de poder que median esa construcción: “En principio todo debe considerarse abierto al cuestionamiento, y en todo momento se podrá encontrar una sorprendente diversidad de postulados rivales teóricos y prácticos en las áreas del conocimiento que se mueven.” (Giddens, 1997, p.114)

La construcción de conocimiento, como se verá a continuación, además de tener lugar en la vida cotidiana de cada individuo, es legitimada por los expertos. “La autoridad específica de la que disfrutó en tiempos pasados la ciencia, lo que a la vez la convirtió en una especie de tradición, solo podía protegerse en la medida en que existiera un aislamiento que dividieran el conocimiento científico experto de las diversas formas de conocimiento de las poblaciones legas” (Giddens, 1997, p.221-222).

Las áreas del conocimiento a las que se hace referencia en una de las anteriores citas, pueden ser entendidas también como las disciplinas que son precisamente las responsables de la existencia del conocimiento experto.

“Desde un punto de vista analítico, es más preciso decir que todas las áreas de la actividad social han llegado a estar gobernadas por decisiones; muchas veces, aunque no de forma universal, decisiones que se llevan a efecto sobre la base de pretensiones de conocimiento experto de uno u otro tipo. *Quién* toma esas decisiones, y *cómo*, es fundamentalmente una cuestión de poder.” (Giddens, 1997, p.99)

Aunque el Museo del Oro no siempre se ha preocupado por los niños como una de las partes de público que componen la población total de visitantes que recibe, el interés ha ido en aumento con el tiempo y se evidencia en los cambios por los que ha pasado a lo largo de su historia. Este interés ha crecido en la medida en que quienes han trabajado en el Museo han ampliado sus áreas de interés a temas como la educación. Esta relación con el saber es

precisamente una de las muestras de por qué el museo es un espacio en el que median relaciones de poder.

La teoría desarrollada por Michel Foucault, ofrece reflexiones sobre las relaciones de poder, en especial las ligadas al saber, que servirán de marco conceptual para ahondar en la forma en la que la relación entre la academia y el museo se encuentra mediada por el poder. De acuerdo a este autor, hay que tener en cuenta la suma de las relaciones de producción, las relaciones de sentido y las relaciones de poder, entendiendo que estas últimas, a diferencia de lo que podría pensarse, hacen parte de nuestra experiencia y no son sólo parte de una formulación teórica. Las relaciones de poder pueden ser entendidas como el actuar sobre las acciones de otros, es el actuar sobre alguien o sobre algo. Uno de los requisitos para el ejercicio del poder es que sea sobre sujetos libres, pues de otra forma estaríamos hablando de coerción: “El ejercicio del poder consiste en “conducir conductas” y en acondicionar la probabilidad”. (Foucault, 1998, p.22). Precisamente una de las percepciones de la atención al público de los museos es la de “conducir”, la de guiar no sólo físicamente, sino en cuanto al conocimiento y a la versión de la información de los objetos que custodia el museo. De esta forma, el museo puede ser entendido como un espacio de poder parecido al de la escuela, en donde las conductas de los individuos son modeladas de acuerdo a los intereses de la institución.

Foucault propone tomar como punto de partida varios tipos de “oposiciones” que ayudan a entender la forma en la que se presenta el poder en nuestras sociedades. Una de estas oposiciones es precisamente la resistencia al régimen del saber: “No hay nada de “cientificista” en todo esto, pero no hay tampoco un rechazo escéptico o relativista de toda

verdad aceptada. Lo que se pone en tela de juicio es la manera como circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder.” (Foucault, 1998, p.12). En este punto es importante tener en cuenta una de las advertencias que hace Foucault: La diferencia entre las relaciones de poder y las relaciones de comunicación, pues si bien las relaciones de poder se ejercen a través de la producción y el intercambio de signos, “la producción y puesta en circulación de elementos significativos pueden tener por objetivo o por consecuencia algunos efectos del poder, no siendo estos meros aspectos de las primeras”. (Foucault, 1998, p.18). Es precisamente este intercambio el que según el autor, constituye lo que conocemos como las “disciplinas”: “Estos bloques en los que la puesta en obra de capacidades técnicas, el juego de las comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan unos con otros, según las fórmulas reflexionadas, constituyen lo que podríamos llamar, ampliando un poco el sentido de la palabra, las ‘disciplinas’”. (Foucault, 1998, p.20). Esto nos lleva al principio, afirmando de nuevo, que la relación entre el museo y la academia (o las disciplinas, si se quiere), hace de este tipo de instituciones, espacios constantemente mediados por relaciones de poder.

El conocimiento experto se entiende como aquel que detenta cierta autoridad (la de las disciplinas), para emitir juicios y valoraciones y para tomar decisiones; se encuentra respaldado en la academia y es la razón de ser de las diversas disciplinas. En otras palabras, el conocimiento experto es el *capital cultural*¹ de la academia y se encuentra especializado

¹ El capital cultural será entendido de acuerdo a la teoría de Pierre Bourdieu: “He demostrado que hay tres clases fundamentales de capital (cada de una de ellas con sus subespecies): el económico, el cultural, y el social. A estas tres formas, hay que añadir el capital simbólico, que es la modalidad adoptada por una u otra de dichas especies cuando es captada a través de las categorías de

(fragmentado) en diversas disciplinas con objetos de estudio particulares. Precisamente disciplinas como la antropología y la arqueología, fundamentadas en la academia, son productoras de conocimiento experto sobre *la cultura* y más importante aun, son productoras de expertos (antropólogos y arqueólogos):

“Un experto es cualquier individuo que puede reivindicar con éxito capacidades o tipos de conocimiento específicos que el profano no posee. Hay muchos estratos en el conocimiento experto, y lo que cuenta en una situación dada en la que se enfrentan experto y profano es el desequilibrio en las capacidades o información que —en un campo dado de acción— convierte a uno en *autoridad* en relación al otro.” (Giddens, 1997, p.109)

Lo anterior no implica que todos los expertos formados en una misma área del conocimiento compartan a ciegas los mismos preceptos o que se encuentren siempre satisfechos con el conocimiento que unos y otros construyen. Siguiendo el pensamiento de Anthony Giddens, vemos que sucede todo lo contrario: “Los expertos frecuentemente se ven obligados a estar en desacuerdo no sólo porque pueden haber sido formados en diferentes escuelas de pensamiento, sino porque el desacuerdo o la crítica es el *motor* de su empresa.” (Giddens, 1997, p.111)

Es precisamente el desacuerdo entre los mismos expertos de diversas disciplinas el que propició que las respuestas de la ciencia fueran puestas en duda y que se llegara a la idea de que el conocimiento no es algo que está presente en el universo para ser descubierto y

percepción que reconocen su lógica específica o, si usted prefiere, que desconocen el carácter arbitrario de su posesión y acumulación. No me detendré aquí en la noción de capital económico. Analicé las particularidades del capital cultural, al cual habría que denominar en realidad *capital informacional* —para conferir a esta noción una completa generalidad— y que existe bajo tres formas, es decir, en los estados incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar.” (Bourdieu, 1995, p.82)

escrutado por el hombre, sino que es una construcción humana para darle sentido a su entorno y para dar explicaciones de los fenómenos y de las cosas que causan admiración por su complejidad. Sin embargo, como argumenta Giddens, en los últimos años la ciencia ha perdido el aura de autoridad que alcanzó a tener en algún momento. (1997, p.113)

En el caso del Museo del Oro, los expertos que trabajan allí provienen de varias disciplinas entre las que se cuentan la antropología y la arqueología. Es a partir de la interacción social, en la práctica, que se da en esta institución, que se define y construye el conocimiento divulgado al público en general y en el caso particular de las Animaciones Pedagógicas, al público escolar.

1.1 Sobre las inquietudes que han despertado los museos

La bibliografía sobre museos es amplia, ya que es un tema que ha sido abordado desde diversas perspectivas como la arquitectura, el arte, la educación, la historia y la antropología, entre otras.

Desde la arquitectura y el arte, las principales inquietudes las han despertado los objetos que componen las colecciones y la forma en que estos se exhiben; son reflexiones que, desde ambas perspectivas, la del arte y la arquitectura, se preguntan por la interpretación de los objetos, de las exposiciones y de los contenedores de estas. Más específicamente la arquitectura se pregunta sobre la relevancia de construir espacios especiales para albergar las colecciones, mientras que el arte se preocupa por las técnicas de exhibición y el tratamiento que se le da a los objetos que componen una colección.

La perspectiva de lo estético se ha enriquecido con las críticas de intelectuales de las ciencias sociales. En este sentido, las tendencias en los estudios sobre museos desde estas disciplinas son: analizar la forma en la que son exhibidos los objetos, los tratamientos de las exposiciones, la idea de que los museos han sido pensados como *templos* de contemplación estética y su responsabilidad como recipientes del conocimiento científico. (Karp y Lavine, 1991; Ames, 1992; Kirshenblatt-Gimblett, 1998; MacDonald, 1998). Estas investigaciones se han interesado en el museo como un lugar mediado por relaciones de poder y en el que las relaciones de comunicación están a la orden del día para hacer ver que estas no son instituciones inocentes en cuanto a los contenidos que divulgan y que tienen la responsabilidad de *medir qué decir y cómo decirlo*.

Una comprensión del museo acorde a su concepción como espacio de poder, es la que ofrece el antropólogo argentino Néstor García Canclini: “El museo es la sede ceremonial del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron” (1989, p.158). Desde este punto de vista, son los expertos quienes tienen el deber de encargarse de las exposiciones y de definir los sentidos de nociones como identidad, pasado, patrimonio y convivencia, con el propósito de divulgar el conocimiento que se tiene sobre los objetos que conforman la exposición. En el museo y su exposición, se crea un doble juego en el que en principio prima la neutralidad, pero en la práctica se emiten fuertes juicios de valor: “La alegada neutralidad innata de los museos y exhibiciones es, de cualquier manera, la cualidad que les permite convertirse en instrumentos de poder, así como en instrumentos de educación y experiencia” (Karp, 1991, p.14. La traducción es mía).

Desde las ciencias sociales entonces, los intereses de disciplinas como la historia y la antropología se encuentran relacionados a las investigaciones sobre la historia de los museos con relación al surgimiento de los estados nacionales, sobre las representaciones de la autoridad científica y más recientemente, sobre la reivindicación de identidades y grupos étnicos en defensa del patrimonio. (Anderson, 1983; García Canclini, 1989; Botero, 1994; Gándara, 1998).

Adicionalmente a las investigaciones desde las disciplinas antes mencionadas, hoy en día los estudios de público, son tal vez el área más investigada en cuanto al tema de los museos, pues hay un interés por medir el impacto de las exposiciones y por recibir una retroalimentación de los visitantes que permita que las instituciones cambien y se ajusten a las necesidades y deseos de quienes son su razón de ser y existir: los visitantes. Buena parte de los trabajos se orientan en este sentido y, por lo general, se trata de resultados de investigaciones propuestas y llevadas a cabo por los mismos museos y, en algunos pocos casos, por investigadores expertos, pero por iniciativa de la institución misma. (Salcedo, 1998; Pratts, 1998; Asensio, 2000; Pérez, 2002)

Para el caso particular del Museo del Oro, hay una investigación de público realizada por la antropóloga María Teresa Salcedo (1998), que sirve de pauta para entender cómo el espacio físico del Museo influye en la forma en la que los visitantes perciben la exposición. Sin embargo esta es una investigación que se concentra particularmente en los visitantes adultos, dejando de lado al público más numeroso que diariamente visita este centro cultural —los niños— y deja de lado o en un segundo plano aspectos que pueden ser relevantes como la interacción entre los visitantes del Museo y los trabajadores del mismo,

así como las impresiones que se tienen del público, por parte de las personas cuyo trabajo es atender a los visitantes: Las guías, los vigilantes y los vendedores del almacén.

La mayoría de estas críticas han tenido efecto en la forma en la que muchos de los museos del mundo orientan su labor y la forma en la que se presentan a las sociedades que los erigen. Hoy en día ya no se piensa que los museos se encuentran restringidos a grupos sociales privilegiados, no se pretende que quienes los visitan tengan algún bagaje, que tengan niveles educativos superiores o que tengan un conocimiento específico sobre el o los temas expuestos en el museo. Más bien hoy en día, la tendencia es que los museos se presenten como centros culturales, como lugares de construcción de conocimiento y de diversión simultáneamente, abiertos a todo el que quiera participar y con la intención de dar a conocer sus colecciones sin establecer fronteras o juicios de valor.

Precisamente en esta perspectiva podría inscribirse la investigación hecha recientemente por Ana María González (2003), sobre la historia de los servicios educativos del Museo del Oro y la utilización del material didáctico que produce la institución (Maletas didácticas). Esta es una investigación que tiene en cuenta tanto la perspectiva de quienes trabajan (o trabajaron) en el Museo, como de quienes utilizan el material didáctico. Sin embargo, este es un trabajo que da cuenta de la forma en la que los servicios educativos del Museo del Oro son planteados de puertas para afuera, dejando de lado la forma en la que este material es trabajado dentro de la misma institución (en los talleres de maestros, por ejemplo) o la forma en la que este material influye en quienes lo han trabajado con anterioridad a la visita al Museo del Oro.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, se podría decir que existe un vacío en la forma en la que los museos son estudiados, pues se ha dejado prácticamente desatendido el modo en el que estas instituciones funcionan interiormente o *tras bambalinas*; especialmente en la manera en la que los trabajadores de los museos conciben su labor y en la que se configuran las *prácticas* y los *habitus* de un *campo cultural* como el de la ciencia.

1.2 Tema de investigación y metodología

En párrafos anteriores he afirmado que la construcción de conocimiento se produce en la práctica. En los museos, a partir de la interacción entre expertos de disciplinas como la antropología, la historia, la educación y el arte entre otras, se construyen las versiones que serán divulgadas al público. Los museos y las disciplinas guardan una estrecha relación, bien sea por una mutua colaboración o por puntos de vista muchas veces irreconciliables. El asunto es que de cualquier forma los museos se interesan por cómo y qué dice la academia y la academia se interesa por cómo y qué exponen los museos.

Por lo tanto, si se pretende reflexionar sobre la forma en la que se construye conocimiento en los museos, no basta con tener en cuenta la exposición, los objetos y los visitantes. Hace falta profundizar en un análisis de la interacción entre quienes trabajan en los museos *de puertas para adentro*.

En este sentido, la investigación realizada por Richard Handler y Eric Gable (1997) en el museo “Colonial Williamsburg” en los Estados Unidos, sirve como marco de referencia de una investigación preocupada por abarcar *todos* los aspectos de un museo. Es un estudio de

público, pero a la vez es un estudio de la organización administrativa del museo, se interesa por la forma en la que se entiende el estudio y la divulgación de la historia y muy especialmente se interesa por los “mensajes” que son resultado de la interacción entre los trabajadores de diversas áreas del museo (administrativa, científica, y atención al público): “Durante nuestro trabajo de campo, gradualmente fuimos entendiendo que las audiencias internas son tan importantes como el visitante que convencionalmente se ha pensado como la audiencia del museo”. (Handler y Gable, 1997, p.11. La traducción es mía.)

El trabajo que se presenta a continuación es precisamente un intento por exponer una mirada crítica a la forma en la que los museos comunican el contenido de sus colecciones, desde los datos empíricos tomados de la actividad del Museo del Oro, teniendo en cuenta la interacción entre quienes laboran allí y la forma en la que es interpretado el conocimiento que ofrece esta institución, por las mismas personas que son las encargadas de divulgarlas.

Adicionalmente, a la hora de pensar en la forma en la que los museos comunican sus colecciones, hay que tener en cuenta que la crítica de que los museos son espacios cerrados a la interpretación, ya no tiene un correlato con la realidad. Por lo tanto, es pertinente analizar cómo la necesidad de implementar programas que tomen en cuenta que los visitantes son sujetos activos, ha transformado la visión de lo que es un museo y de sus responsabilidades con la sociedad. La paradoja radica entonces en que estos cambios en cuanto a la percepción del visitante y en cuanto a la misión del museo, ya no son sólo postulados escritos en documentos, sino que se están produciendo a escalas todavía muy pequeñas, sin que haya un cambio integral y de fondo en estas instituciones. Me refiero a las limitaciones físicas de los edificios que albergan las exposiciones, a la forma en la que

se disponen los objetos en las vitrinas, al tipo de información (especialmente la escrita) que acompaña la colección e inclusive al lenguaje que se utiliza para la divulgación de la información que se investiga en el museo. En algunos aspectos, la transformación del museo en términos generales, todavía se encuentra incipiente. Recordemos que muchas de las investigaciones son todavía el resultado de métodos positivistas, que producen una información sesgada por esta postura epistemológica. Es por este motivo que la relación entre el museo y el conocimiento experto representado en la academia, ha sido el tema general que se encuentra subyacente a cada interpretación, a cada consulta bibliográfica, a cada análisis que compone el trabajo que se presenta a continuación. Aunque en el caso del Museo del Oro, la oficina de Servicios Educativos se ha querido apartar de la visión positivista del conocimiento, en todo caso, parte de la información que se divulga por otros medios distintos a las Animaciones Pedagógicas, como son los medios escritos y la disposición de la exposición, siguen estando atados a una comprensión positivista de la arqueología de Colombia.

La investigación que se presenta a continuación es el resultado de varias entrevistas y de la experiencia personal vivida en el Museo del Oro como animadora pedagógica. Habiendo sido animadora pude entender que evaluar al público de las animaciones era una acción cotidiana y que de una u otra forma se estaba registrando, de forma verbal o escrita ante los demás integrantes de la oficina de Servicios Educativos de la institución. Sin embargo, indagar por los animadores y a través de ellos por los demás integrantes de esta oficina, por su forma de entender su labor, por sus planteamientos, sus inquietudes y sus proyectos, era

algo que no se había hecho en el Museo y que requería de un nivel diferente de reflexión sobre quienes trabajan allí y sobre la forma en la que cotidianamente se trabaja con los niños que lo visitan.

Es por este motivo que el punto de partida de la investigación fue el más reciente programa de divulgación institucional del Museo del Oro: las Animaciones Pedagógicas. La relación entre las disciplinas que confluyen en el museo y la institución misma, es el punto de partida para indagar cómo se comunica y se construye conocimiento a través de las Animaciones Pedagógicas. En el caso particular del museo, es evidente que éste es constructor de sentido en la medida en que centra todos sus intereses, su trabajo y su esfuerzo en la construcción y divulgación de un mensaje que fundamente su misión.

De acuerdo con la afirmación de que la construcción de conocimiento tiene lugar en la práctica, es importante entender el concepto de *habitus*, parte fundamental de la teoría de Bourdieu, que podría definirse así: “Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas”. (Bourdieu, 1997, p.20). Los *habitus* son a la vez esquemas clasificatorios que establecen divisiones sociales y diferencias en las prácticas de cada grupo, que logran que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. A su vez, “las prácticas se actualizan y los *habitus* cambian constantemente, estas diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico *lenguaje*”. (Bourdieu, 1997, p.20) Todo lo anterior lleva a que un acto comunicativo del corte de las Animaciones Pedagógicas se apoye en lo cotidiano, como el lugar en el que se validan y se confrontan las identidades de las personas que participan de la interacción.

Para la recolección de los datos que sustentan las interpretaciones que se presentarán a lo largo de este informe, fueron utilizados métodos etnográficos propios de la antropología como son la observación participante y las entrevistas con preguntas abiertas. En este sentido es importante tener en cuenta que: "...al plantear sus preguntas el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador". (Guber, 2001, p.79).

Adicionalmente, habría que mencionar que se trata de una etnografía reflexiva, en la medida en que el tema de estudio al que se hace referencia en este trabajo hace parte de mi propia experiencia del mundo de los museos, pues ha habido una interacción directa en lo laboral con los informantes y con el entorno del Museo del Oro; hay un *sesgo* en la percepción de las Animaciones, en cuanto a su aplicación y al entorno laboral, que sin lugar a dudas, ha influido en las interpretaciones que se presentarán en las siguientes páginas: "El llamado posmoderno a la reflexividad supuso que el etnógrafo debía someter a crítica su propia posición en el texto y en su relato... bajo el supuesto de que lo que estamos capacitados para ver en los demás depende en buena medida de lo que está en nosotros mismos". (Guber, 2001, p.124).

Con la mente puesta en las animadoras, empecé por hacer una serie de entrevistas mensuales con Catalina Rodríguez y Ángela Martínez (primer semestre del año 2003), a manera de seguimiento de la práctica que realizaban en el Museo. Acabaron su ciclo y entraron nuevas animadoras esta vez de la Universidad Nacional. El cambio de Universidad no fue lo único distinto. Estas últimas animadoras trajeron nuevas formas de entender el

Museo, tuvieron un entrenamiento muy diferente y lo que se consideró que no se había manejado coherentemente en semestres pasados, cambió. Por eso decidí tomar en cuenta las observaciones de Marcela Arandia y Katherine Mejía (segundo semestre del año 2003), para así poder ampliar el panorama y las impresiones acerca de la manera en la que la relación entre los saberes expertos y el Museo influye en las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro. Así mismo, al ir avanzando en el proceso vi la necesidad de tener en cuenta otras visiones de las Animaciones que antes no había considerado, como las de las guías (Marleny Garay, Natalia León y Laura Mahecha, durante el segundo semestre del año 2003), que no participan directamente de las Animaciones, pero que son observadoras constantes del programa y adicionalmente son quienes todavía practican la forma tradicional en la que los museos han sido mostrados a los visitantes. Adicionalmente no podía dejar de lado la participación de Eduardo Londoño, el jefe de Divulgación y Flor Alba Garzón, la coordinadora de la oficina de Servicios Educativos del Museo del Oro, quienes a fin de cuentas son los artífices y los responsables de que las Animaciones existan. Una vez recogidos los datos a partir de varias entrevistas, que buscaban agrupar las versiones de los entrevistados sobre la misión del Museo, sobre la información que se produce y se divulga en él, sobre los visitantes, etcétera, procedí a hacer un análisis basado en técnicas de investigación cualitativas propios de la teoría fundamentada, buscando cómo podría salir a relucir la influencia de la relación entre los saberes expertos y el Museo en la forma en la que se llevan a cabo y se perciben las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro:

“Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo

especulando. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción”. (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

Esta metodología comprende tres pasos fundamentales: Primero, la recolección de los datos, que como ya mencioné, fue por medio de entrevistas y de consultas bibliográficas relativas al constructivismo, a la teoría de la práctica, a las relaciones de poder, a la investigación sobre museos y a la educación en museos; segundo, los procedimientos de organización e interpretación de los datos, que para el caso de esta investigación consta de la transcripción de las entrevistas y el microanálisis (análisis línea por línea) en busca de códigos que sirvieran de pauta para entender la *perspectiva* de las personas entrevistadas sobre las Animaciones Pedagógicas y, en un sentido más amplio, sobre la relación entre esta institución y los saberes expertos (la antropología y la arqueología, fundamentalmente), teniendo en cuenta el tema del Museo del Oro; el tercer paso es el de la escritura del informe final en el cual presento una perspectiva, un punto de vista sobre los estudios de museos, que surge como resultado de la interpretación de los datos obtenidos de forma etnográfica y de la experiencia vivida personalmente entre el año 2002 y el 2003 en el Museo del Oro.

En adelante, los capítulos se encuentran divididos de la manera que se expone a continuación, para la presentación de la investigación realizada a lo largo del año 2003 en el Museo del Oro.

El segundo capítulo empieza por una descripción de las Animaciones Pedagógicas, de las influencias que han recibido y que motivaron su establecimiento como la forma en la que hoy en día se atiende a los grupos escolares que diariamente visitan el Museo del Oro. Más

adelante, se hace un recorrido histórico de la relación entre el Museo del Oro y los saberes expertos y las distintas formas en las que se ha abordado la atención del público, en especial del infantil. Por último, se hace una presentación de las corrientes constructivistas² que han influenciado la forma en la que han sido planteadas las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro.

El tercer capítulo es una presentación de los datos recolectados a partir de las entrevistas y la observación participante que se realizó a lo largo del año 2003. La primera parte de este capítulo expone la *experiencia* de ser animador, desde la perspectiva de las animadoras mismas; en segundo lugar, hay una sección dedicada a hablar de la experimentación de los *animados*, es decir, de las personas que participan en el proceso de la Animación (aparte del personal del museo): los niños y sus maestros, desde la perspectiva de los que están de puertas para adentro, es decir las animadoras y los demás entrevistados.

En el cuarto capítulo se hace una presentación del Museo del Oro como medio de comunicación y de socialización (en un sector del conocimiento experto), que a partir de la interacción, construye el sentido que se le da a nociones como el pasado, la identidad, el patrimonio y la convivencia. Adicionalmente se retoma la reflexión sobre la relación de poder que media entre los saberes expertos y el museo, como determinante de la forma en la que se llevan a cabo las Animaciones Pedagógicas como último lugar de enunciación del conocimiento que se produce en la institución y se retoman y plantean algunas propuestas que pueden ser tomadas en cuenta para el futuro de las Animaciones.

² “Se habla de corrientes constructivistas para significar que esta epistemología, pedagogía y didáctica no son un cuerpo dogmático que admita una sola y única interpretación”. (Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.10).

2. El Museo del Oro se pone al servicio de la Educación

“La misión de la oficina de Servicios Educativos es facilitar la interacción de los distintos segmentos del público con las exposiciones permanentes y temporales que presenta el Museo del Oro, con el fin de ayudar a la comunicación del mensaje del Museo y la formación entre los colombianos del gusto y las habilidades para ver museos. Servicios Educativos lleva una reflexión sobre comunicación, educación y cada uno de los integrantes del Museo comunican y enseñan.”

(Misión de Servicios Educativos, 2001)

Hoy en día, gran parte del trabajo de los museos es darse a conocer al público como centros culturales, como lugares de encuentro en los que se puede aprender sobre uno o varios temas, de una forma divertida y didáctica. Se supone que el museo debe potenciar el intercambio de experiencias, convirtiéndose en un facilitador de la construcción de sentido; se entiende que los visitantes de museos son sujetos activos a la vez que se concibe el museo como un espacio dinámico, actual y activo, propicio para el diálogo, en el que hay cruces de información de diferentes campos del conocimiento.

El Museo del Oro no ha sido ajeno a las propuestas de innovación, atendiendo a las exigencias de la actualidad y de un público que se mantiene en constante cambio y cuya complejidad no puede ser desconocida por la institución.

Este capítulo servirá como punto de referencia de la forma en la que, a través de la existencia del Museo del Oro, se ha entendido al público, y de cómo se han tratado de suplir sus necesidades, así como las del Museo mismo, por medio de programas de atención pensados como los más indicados para cada momento.

a primera parte del capítulo se centrará en describir las Animaciones Pedagógicas; a segunda parte es un breve recuento de la historia de la atención del público del Museo del Oro y la tercera parte, es una profundización en los temas de mayor influencia en las

Animaciones Pedagógicas como lo son las corrientes constructivistas y la ley general de educación de 1994.

2.1 Las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro

En las últimas décadas, en el mundo de los museos en general, se ha hecho gran énfasis en la importancia de que haya una interacción dinámica entre el centro cultural y su público y en respuesta, se han generado programas que son reflejo de la teoría. Esta es una de las motivaciones que incitó a que el Museo del Oro implementara estrategias de divulgación como las Animaciones Pedagógicas.

El programa de las Animaciones Pedagógicas tiene como uno de sus objetivos, la posibilidad de que el público —en este caso el infantil— se relacione de una forma más dinámica con la exposición, pensando en la sala de exhibición como un lugar de experimentación. Así se imagina la formación de los futuros espectadores de museos; se trata de superar la idea de que un museo no puede ser un lugar de diversión y de esparcimiento, de aprovechamiento del tiempo libre, por ser considerado un lugar relacionado a la educación, al silencio, a la individualidad y a la contemplación estética. El programa de las Animaciones Pedagógicas viene funcionando desde el año 2000 en el Museo del Oro y hasta ahora ha arrojado resultados satisfactorios para la institución, al ser coherente con la Misión del Museo del Oro y con la información arqueológica y antropológica que la institución se ha dado a la tarea de divulgar³.

³ Ver anexo con las estadísticas de atención al público del Museo del Oro del Banco de la República.

Las Animaciones Pedagógicas son el servicio que el Museo del Oro ofrece para atender a los grupos escolares que diariamente lo visitan, diferente al servicio de guianza de amplia trayectoria en la historia de la institución. Uno de los propósitos de la Animación es, valga la redundancia, *animar* a los niños a que se sumerjan en un conocimiento arqueológico (científico), para que se sientan *motivados* a regresar y a seguir construyendo nuevos conocimientos, pues no se trata de que en una sola visita se logre aprender todo su contenido, sino que, de acuerdo a las propuestas de algunas de las corrientes constructivistas en educación (Gallego-Badillo y Pérez, 1994), cada niño aprende de acuerdo a sus intereses y a sus bases, por lo que la misma visita no tiene el mismo efecto en todos los niños, y a su vez, cada nuevo regreso es distinto al anterior para cada persona.

Los objetivos de las Animaciones Pedagógicas, de acuerdo a lo que se ha dicho hasta este punto y a lo que se verá más adelante pueden ser descritos de la siguiente forma:

-Cambiar la forma de ver museos: Se busca que se cambie la percepción de que los museos son lugares aburridos llenos de cosas que no “significan” nada para quien las ve, por la idea de que los museos son sitios divertidos en los que se puede aprender. Así mismo, se trata de crear un público activo y participante.

-Acercar a los visitantes a la prehistoria de Colombia: Se busca que los visitantes tomen conciencia de que el pasado de Colombia tiene una trayectoria bastante amplia en el tiempo. Así mismo, se busca que haya una valoración consciente del patrimonio nacional.

-Invitar a la convivencia: Se busca crear valores “antropológicos” que permitan que los visitantes reflexionen sobre la diversidad de Colombia y sobre la importancia del respeto a la diferencia. Así mismo, se pretende que la convivencia también se dé en cuanto al

conocimiento y al aprendizaje, es decir que todas las interpretaciones son válidas y cada quien aprende de acuerdo a su propia experiencia y a sus intereses.

-Visitar el Museo varias veces: Se busca que los visitantes perciban que con una sola visita no basta para realmente “conocer” todo lo que el Museo del Oro ofrece.

Una Animación Pedagógica, está planeada para ser una visita dialogada entre el animador, los niños y el maestro, alrededor de un tema específico que ha sido previamente escogido por el profesor y para el que los niños han sido preparados.

A continuación citaré una descripción detallada de las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro, escrita por una de las animadoras de los períodos que fueron tenidos en cuenta para la presente investigación:

“La animación parte de un precepto muy sencillo, *los estudiantes deben llegar preparados*, es decir, que los estudiantes deben haber trabajado el tema antes de asistir al Museo. Actualmente, el Museo del Oro ofrece 6 animaciones pedagógicas:

1. Técnicas de orfebrería: En esta, los estudiantes aprenden a reconocer los procesos que siguieron los indígenas prehispánicos para desarrollar y crear todos los objetos de oro que se encuentran en el museo.
2. Sociedades prehispánicas y su organización social: Permite que los estudiantes aprendan, cómo se encontraban organizadas las sociedades prehispánicas y cómo cada una de esas formas corresponde a una adaptación especial al medio y a un desarrollo de la cultura.
3. Memorias de la conquista: Pretende que los estudiantes realicen un ejercicio analítico, en el cual existen dos opciones: a) recorrer el museo y observar los objetos a través... de *los ojos de los indígenas*; ó b) realizar el recorrido ver los objetos a través del modo en que fueron entendidos por los españoles.
4. Animales míticos: Consiste en un recorrido en el cual se exploran y descubren los animales que fueron importantes para los indígenas y sus posibles significados.
5. Arte prehispánico: corresponde a una animación en la cual se exploran los objetos como piezas de arte, y se descubre poco a poco el por qué, actualmente, los objetos son considerados como piezas de arte o elementos de valor artístico.
6. Arqueología: en esta animación, los estudiantes básicamente se convierten en arqueólogos, para poder explicar y analizar los objetos y representaciones que van encontrando a lo largo del recorrido. (Martínez, 2003, p.18. Las cursivas son mías.)

La preparación ya no es un requisito, pero de acuerdo a las afirmaciones de las animadoras, en la práctica, se nota la diferencia entre los grupos que han sido preparados y los que no. Cuando hay una preparación previa, la Animación produce mejores resultados con los niños, en la medida en que hay mayor interés, mayor información para discutir y más preguntas de fondo para responder a los niños:

“Para que eso ocurra (que los niños participen y produzcan conocimiento) y se logre el objetivo de la Animación, de aproximarse a ese tema, los niños deben haberse preparado con los materiales que nosotros tenemos. Claro que también se puede, si no vienen muy preparados, también se puede lograr una aproximación, y obviamente algo les quedará a los niños, pero pienso que es mayor el resultado o mejor el resultado si los niños vienen preparados.” (Flor Alba Garzón, entrevista 23.11.03)

De acuerdo a la preparación, partiendo de las bases —en términos de conocimiento— que los niños construyan desde el aula, se hace el recorrido por las salas de exhibición del Museo, tomando como puntos de referencia algunas vitrinas y algunos objetos que el animador ha identificado como útiles para el desarrollo del tema. Durante el recorrido de una hora y media, la labor del animador es la de indagar qué tanto saben los niños del tema, buscar la forma de hacerlos hablar de la exposición, aportar datos nuevos que los niños quieran saber y hacer aclaraciones respecto a la información que hayan recibido antes de la visita. En este sentido los niños, al haber sido preparados antes de ir al Museo, se supone que vendrán con alguna idea de lo que van a ver, así como con dudas específicas que esperan poder resolver allí.

Uno de los objetivos principales de la Animación es lograr interesar a los niños lo suficiente como para que queden con el deseo y la sensación de que deben volver al Museo para poder seguir descubriendo nuevas cosas e ir sumando cada vez más conocimiento a

sus propias bases individuales. Se trata de despertar la curiosidad del visitante a partir de la interacción, por lo que se evidencia la importancia de reconocer la misión y el compromiso del Museo con la educación, bajo los nuevos paradigmas, sin escalas de valor, partiendo de las experiencias de vida de cada uno de los visitantes.

Desde antes de que las Animaciones Pedagógicas existieran como programa de atención, e inclusive antes de que se empezara a trabajar en este proyecto en los últimos años de la década del noventa, ya se estaban empezando a pensar las directrices que debían ser tenidas en cuenta para asumir el reto de la educación en el Museo. Estas directrices tenían un correlato general en el resto de museos del mundo y uno nacional, en la nueva ley general de educación de 1994. Esto se puede apreciar en artículos publicados en el *Boletín del Museo del Oro*, como *El placer de descubrir en un museo* o *Visitar museos*, ambos de autoría de la oficina de Servicios Educativos. En el primero de estos artículos ya se contemplaba la importancia de que los visitantes pudieran hablar en las salas sin ser recriminados por ello, la practicidad de concentrarse en un solo tema para sacar el mayor provecho posible a la exposición, la labor del maestro de facilitar la interacción entre los niños y la exposición y la posibilidad de poder saber de boca de los mismos visitantes lo que les inquieta, lo que les produce curiosidad, lo que les llama la atención.

Los participantes de las Animaciones Pedagógicas son los estudiantes, el animador y el maestro. En cada recorrido, el papel del último es vital. Si sólo se cuenta con la participación del animador y de los niños, la Animación quedará incompleta y muy difícilmente se podrán conseguir los objetivos que han sido trazados, tanto por el Museo como por el maestro. El animador no es el único encargado de buscar la participación de

los niños. El Museo del Oro parte del supuesto de que el maestro es el que mejor sabe lo que los niños necesitan, lo que les gustaría saber y lo que en última instancia podría ser aprovechado en el aula luego de la visita al Museo:

“(…) cuando yo entré a Servicios Educativos y a Divulgación, yo me inventé una teoría y una frase según la cual el maestro es el mejor guía (…), claro, porque el maestro sabe cuáles son las necesidades de los niños, en qué nivel están, si pueden entender qué quiere decir patrón de poblamiento o si no pueden entender (…) y el maestro es el mejor guía, porque le gana al guía, porque al guía le falta conocer a los niños o para dónde va el maestro en sus clases.” (Eduardo Londoño, en entrevista el 4. 12. 03).

La Animación no está pensada para existir sólo por la hora y media que dura la visita de los niños al Museo. Está pensada para empezar mucho antes, en el salón de clases, preferiblemente aprovechando los materiales didácticos del Museo del Oro⁴, para luego poder afianzar las bases de ese conocimiento que se venía construyendo previamente, frente a las vitrinas del Museo a partir de los objetos arqueológicos que ellas contienen:

“Pero hay demasiada información y demasiadas distracciones y atractivos para que un muchacho que no ha sido previamente preparado pueda asimilar el contenido. La visita escolar sólo puede ser el resultado de un trabajo conjunto desde el salón de clase, donde se dan los lineamientos generales, conceptos claves, una idea de lo que va a suceder y una misión: una pregunta concreta o un tema parcial que el estudiante pueda observar y asimilar.” (Servicios Educativos, 1994, p.144).

⁴ “Además de las actividades didácticas en las salas de exhibición (como animaciones y talleres), el Museo del Oro presta gratuitamente una gran diversidad de recursos educativos en su programa “El Museo va a tu escuela”

“(…) Sobre todo, se crearon materiales que proveen una actividad de aprendizaje de alta calidad, donde se privilegia el análisis ya la comparación con lo propio en vez de la memorización.

”Como se motiva el gusto por entender los objetos y los museos de una manera activa y creativa, estos materiales son el abre bocas o el complemento ideal de una visita al Museo del Oro.

”Las maletas didácticas contienen réplicas y objetos originales de tiempos prehispánicos, que proponen múltiples actividades.

”Los videos antropológicos permiten recorrer Colombia y el mundo para conocer su rica diversidad cultural.

”Las exposiciones gráficas son exposiciones de temas antropológicos preparadas por el Museo…”

Tomado de http://www.banrep.org/museo/esp/educa/materi_al.htm, el miércoles 10 de noviembre de 2004.

El objetivo de la preparación es, por una parte, el de introducir a los niños en el tema que será tratado durante la Animación, y por otra, lograr crear un “ambiente agradable” y un “buen espacio de comunicación”. Se necesita que los niños vengan motivados a recorrer el Museo, pues se facilita el proceso cuando los niños sienten avidez y curiosidad por conocer los objetos que están expuestos allí. Pero no tendría sentido que este diálogo se quedara en las salas, sin ser aprovechado por el maestro para poder seguir tratando el tema y así afianzar aunque sea una porción del conocimiento arqueológico divulgado por la institución. En este sentido, lo esperado sería que el maestro siguiera aplicando el conocimiento fortalecido en el Museo del Oro, de tal forma que éste se refresque aún más y que produzca más curiosidad y nuevas inquietudes en los niños, provocando así la motivación necesaria para que los estudiantes quieran investigar más, o para hacer nuevas visitas a la institución, bien sea en grupo, o de forma individual.

Las Animaciones no son el resultado de un solo factor. Este mecanismo de atención es el resultado de la mezcla de varios componentes que hacen parte del momento coyuntural por el que atraviesa el Museo del Oro, de los recientes cambios paradigmáticos en el conocimiento, de las nuevas generaciones que llegan al Museo y en general de la posibilidad de tener la atención puesta en diversos intereses de forma simultánea. Al igual que otros programas de atención que ha habido en el Museo, las Animaciones Pedagógicas son en parte aprendidas de otros museos nacionales e internacionales y de teorías de diversas disciplinas como la filosofía, la educación, la antropología, el diseño, etcétera.

Con el cambio de dirección en 1998, se pensó en la importancia de tender puentes entre el Museo y las instituciones académicas con estudios afines, es decir con los departamentos de

antropología de las distintas universidades, en aras de mantener una relación activa con la academia que le permitiera al Museo mantenerse actualizado en términos teóricos, así como consolidarse como una institución productora de conocimiento y activa en investigación.

Una de las formas de conseguir este propósito, fue abriendo espacios en los que los estudiantes pudieran participar activamente: por eso se crearon las Animaciones Pedagógicas. Paralelamente, para el Museo, más allá de establecer el vínculo con la universidad, también resultaba interesante y práctico poder tener una rotación alta de personas en el área de las Animaciones Pedagógicas, ya que de esta forma se estaría cambiando constantemente de perspectiva y se estaría dando cabida a miradas distintas a las de las personas que ya llevaban un buen tiempo reflexionando sobre los mismos temas.

Adicionalmente, representaba una posibilidad de vincular gente joven, más cercana a los niños, que pudiera manejar fácilmente su lenguaje y que proyectara una imagen diferente a la de las guías, que fuera mucho más flexible, accesible y menos acartonada y “poseedora” del conocimiento arqueológico que se produce en la institución.

Por motivos prácticos de la atención y de acuerdo a las prioridades del Museo, se evidenciaba la necesidad de tener gente capacitada y encargada exclusivamente de la atención escolar. Antes de las Animaciones, las guías debían atender a los niños, a los turistas y también las visitas especiales, es decir las de diplomáticos, grupos recomendados por embajadas o por el mismo Banco de la República. Para la Sección de Divulgación era evidente que estas visitas especiales no se podían aplazar ni cancelar, por lo que, cuando había una visita especial, los que debían ceder su turno de ser atendidos eran los niños:

“... justamente porque este es un museo muy grande, resulta que hay urgencias, entonces las guías tienen que atender a los, a las relaciones públicas importantes, urgentes, para el

presidente de no sé dónde que está pagando (...) Entonces puede que venga el presidente pero mis animadoras no lo van a atender, pase lo que pase, entonces tienen que resolver de otra forma la visita del presidente”. (Eduardo Londoño, en entrevista 4.12.03).

Recordemos que hasta el día de hoy, el público más numeroso que visita el Museo del Oro es el público escolar, el foco de interés de las Animaciones. En un sentido práctico, las Animaciones Pedagógicas han descongestionado el trabajo de las guías y han logrado ofrecer una mayor atención, más constante y equitativa para todos los grupos escolares y además, han permitido establecer vínculos entre el Museo del Oro y las universidades que cuentan con programas de antropología.

En segundo lugar, las influencias académicas que se pueden identificar en el caso de la oficina de Servicios Educativos, parten simultáneamente de la antropología y de la educación.

Como ya se ha dicho, Flor Alba Garzón, quien coordina directamente las Animaciones, tiene una amplia trayectoria en el Museo del Oro. Ha trabajado en las salas atendiendo público y su formación profesional ha sido orientada hacia la filosofía y la enseñanza de la historia, razón por la que comprende el ámbito de los maestros, la forma en la que se desenvuelven, sus inquietudes, sus falencias y sus necesidades.

Al preguntar a Flor Alba Garzón por las influencias que dieron pie al programa de las Animaciones Pedagógicas, la respuesta se compuso de varios factores. Desde su punto de vista, los museos de ciencia y tecnología, de fuera de Colombia, y el nacimiento de Maloka en Bogotá, hicieron que el Museo del Oro ampliara su visión. Así mismo, las nuevas tendencias en la pedagogía, que son de su interés académico, como el constructivismo,

también marcaron la pauta para entender de qué se trata la educación, y cuál es la labor y la forma en la que el Museo puede participar en este proceso:

“La idea de hacer animaciones surge en el año, no sé si en el 99 o en el 2000. Como en el 99, pues pienso yo que fue a raíz de una invitación que nos hicieron en Maloka, la Villette (Cité des Sciences et de l’Industrie), venía a dictar un curso sobre atención de los niños, el programa, aplicaron mucho el programa de “Pequeños científicos”, y ahora estaba empezando eso... Entonces de ahí surgió la idea de eso, de trabajar a partir de los intereses de los niños, de la forma diferente e interactiva...” (Flor Alba Garzón, en entrevista, 28.11.03).

De acuerdo a Flor Alba, antes de que existieran las Animaciones, sí había una intención de proponer algo diferente para atender a los grupos escolares, pero no se estaba pensando en crear las Animaciones, no desde un modelo preconcebido por otro museo o por algún espacio educativo. Curiosamente, uno de los programas de atención infantil de la Villette Cité des Sciences et de l’Industrie en París, es el de Animaciones (*Animations*). Por la forma en la que se plantean las actividades y la forma en la que se ofrece en la página de Internet de este museo de ciencia y tecnología (www.cite-sciences.fr), se puede inferir que tanto las Animaciones parisinas como las bogotanas, tienen mucho en común, como la afinidad con el programa “Pequeños científicos” y las corrientes constructivistas de las que se hablará más adelante. Sin embargo, la diferencia de los temas que trata cada uno de los museos (ciencia y tecnología y arqueología, respectivamente), hace que cada uno de los programas tome rumbos separados a pesar de su afinidad.

Adicionalmente, se encuentran los aportes de Eduardo Londoño, quien tiene a su cargo la Sección de Divulgación de la que hace parte la oficina de Servicios Educativos. Su constante diálogo con sus pares de otros museos, en las reuniones del CECA (Comité de acción educativa y cultural de museos de Bogotá), le dan un matiz particular a la forma en

la que se trabaja tanto el material didáctico que se produce en el Museo, como las Animaciones Pedagógicas. Su formación como antropólogo y su amplia trayectoria en el Museo del Oro le han dado una visión particular de la institución, que permea la orientación que se le ha dado a las Animaciones, en cuanto al mensaje que reproducen para los niños, cargado de nociones como las de pasado, identidad y patrimonio, que se encuentran en relación directa con la antropología y la arqueología y que son a fin de cuentas, las disciplinas que engloban el tema general del Museo del Oro.

El actual proyecto de ampliación de la institución también tiene su parte en el surgimiento de las Animaciones Pedagógicas, porque ha impulsado la curiosidad por crear nuevas formas de interacción con los visitantes. Precisamente por tratarse de un momento de cambio, el Museo ha hecho lo posible por actualizarse en todos los temas de su interés. Ha habido cambios paradigmáticos desde el punto de vista arqueológico. Ha habido nuevas propuestas desde el punto de vista del diseño que han producido cambios en cuanto a la museología, al aprovechamiento del espacio físico. Y en el caso de los Servicios Educativos, no sólo existe el interés por la actualización académica, sino que los cambios se han puesto en marcha, mucho antes que las innovaciones en el resto de las áreas del Museo.

2.2 “Una larga historia...”

“...el Museo del Oro del Banco de la República trabaja y ha trabajado alrededor de tres objetivos generales que constituyen su misión: preservar, investigar y divulgar. Preserva una colección de objetos de metal y otros materiales creados por las culturas prehispánicas que produjeron metalurgia en el territorio colombiano, con el fin de conservar este legado arqueológico como patrimonio cultural de las generaciones actuales y futuras. Investiga la colección y las culturas asociadas para proveerlas de contexto y de sentido. Mediante esta colección el Banco de la República da a conocer las culturas del pasado para promover de

esta forma el sentimiento de arraigo de los colombianos, dando un ejemplo constructivo, de nuestra riqueza cultural y nuestras posibilidades presentes y futuras.” (Londoño, 2001, p.4)

La trayectoria del Museo del Oro es sui géneris respecto a la historia de los museos de tema arqueológico y antropológico, ya que no formó parte de un proyecto nacionalista propiamente dicho, ni sus colecciones han sido el resultado de grandes expediciones científicas. En un sentido estricto no fue previamente un gabinete de curiosidades, aunque esta podría ser tal vez la perspectiva más adecuada para entender su nacimiento. Tal parece que las mismas piezas, fueron las que dieron la pauta para que quienes ocupaban los cargos más importantes del Banco de la República del momento, consideraran la posibilidad de crear una colección que más adelante se convertiría en el Museo del Oro en 1939: “Se descubrió que eran cosas bellas, asombrosas e intrigantes, cosas que demostraban que la monumentalidad no es cuestión de dimensiones sino de proporciones.” (Sánchez, 2001, p.18). La influencia de los saberes expertos dentro de la institución, no se ha presentado desde sus inicios, pero desde el surgimiento de la antropología y la arqueología en Colombia, estas disciplinas han estado al pie de las interpretaciones del Museo del Oro, del tratamiento que se le ha dado a los objetos arqueológicos y de la forma en la que se divulga la información sobre la colección custodiada por esta institución. Desde que fue posible la formación profesional en las disciplinas afines a las labores del Museo, se ha tenido la idea de que para lograr preservar, investigar y dar a conocer, se requiere de personal con formación en áreas específicas que guardan una estrecha relación con la academia, como lo son la antropología, la arquitectura, la restauración y la educación entre otras:

“...La Subdirección Técnica contiene el conocimiento y el criterio en arqueología, restauración, comunicación, y museología (...) y es el contacto del Museo con el gremio antropológico y arqueológico... La oficina de Arqueología tiene el compromiso de estar siempre al día en cuanto al avance de esta disciplina en el país... La Sección de Divulgación se encarga de traducir en un lenguaje fácil pero con rigor científico el conocimiento que se tiene de la colección”. (Londoño, 2001, p.5)

Uno de los factores a considerar es el valor agregado que tienen las piezas de la colección, además de su valor artístico y arqueológico, por haber sido hechas en un metal precioso, que desde un punto de vista occidental tiene un valor económico de intercambio, asociado directamente a la riqueza:

“El peligro que corre un objeto culturalmente valioso de perderse como propiedad colectiva aumenta en proporción directa a su calidad estética o a su significación histórica. Pero con los de orfebrería existe un factor adicional que los coloca en el máximo nivel de riesgo. En la historia de Occidente el valor de cambio de los metales preciosos ha tenido primacía absoluta sobre su valor de uso, que era el que primaba entre los pueblos aborígenes anteriores a la conquista de América.” (Sánchez, 2001, p.1)

En un país como Colombia, este es el valor que prima en la percepción de quienes asisten diariamente al Museo del Oro, sean adultos o niños, nacionales o extranjeros, la idea de la riqueza económica se traslapa con la de la “riqueza cultural”, produciendo un efecto de admiración muy profundo de las piezas, y en algunas ocasiones, de las sociedades que las produjeron⁵.

La apertura de museos etnológicos en Europa en el siglo XIX, despertó el interés intelectual por los objetos arqueológicos prehispánicos, del que Colombia no fue la excepción. Los objetos arqueológicos encontrados en territorio colombiano han sido objeto

⁵ Para mayor información acerca de la forma en la que los visitantes del Museo entienden el valor del Oro, se puede consultar la investigación realizada por María Teresa Salcedo o los resultados de las entrevistas - encuestas realizadas por el personal del Museo para el proyecto de ampliación que se anexan en esta investigación.

de interés de curiosos y estudiosos desde antes de la aparición de la antropología y la arqueología en Colombia: “Varios estudiosos reunieron colecciones privadas, entre ellos Alberto Urdaneta, propietario y editor del Papel Periódico Ilustrado, y Vicente Restrepo, autor de “Los Chibchas antes de la conquista española”, de 1895. Pero la colección más famosa fue la del comerciante antioqueño Leocadio María Arango, quien publicó en 1905 un catálogo en el que figuraban 167 piezas de oro y 2.219 de cerámica, además de algunas de plata y de piedra y muestras de oro nativo.” (Sánchez, 2001, p.3).

Adicionalmente, a principios del siglo XX, se presentaron las primeras “inquietudes” arqueológicas por parte de investigadores extranjeros, que poco a poco fueron abriendo paso a esta disciplina en Colombia y que fueron dando a conocer al mundo algo de información sobre el pasado prehispánico colombiano. Inclusive, antes de la fundación del Museo del Oro, el Banco de la República ya conservaba fragmentos de oro de poco interés estético, pero que posteriormente fueron apreciados por los investigadores de la colección. Una vez instituida la antropología en Colombia con la fundación de la Escuela Normal Superior en 1936, cuando se empezó a contar con expertos formados para investigar estos objetos arqueológicos, la relación entre la colección y la academia ha sido constante: “En poco tiempo, la Escuela Normal Superior se convirtió en uno de los centros intelectuales más importantes del país. Con ella, las distintas disciplinas humanísticas y entre ellas la antropología, adquirieron personalidad entre las ciencias en Colombia”. (Londoño, 1989, p.55). A finales de los años cuarenta empezaron las primeras investigaciones sobre la colección del Museo del Oro, notándose la influencia del recién fundado Instituto Etnológico Nacional, en 1941. Para esta década, empieza a notarse la

relación entre el Museo y las disciplinas, en el interés por investigar la colección, en el cambio de la museografía y en la introducción de un criterio didáctico para la organización de la exposición que para ese entonces reposaba en las oficinas del Banco de la República: “...se observa un indudable criterio didáctico, perceptible [no sólo] en los cuadernillos que colgaban de los escaparates con descripciones sucintas de las piezas.” (Sánchez, 2001, p.8)

En julio de 1959 se abre por primera vez el acceso al público en general, y desde este momento, el público escolar se posiciona como uno de los más numerosos sectores de visitantes del Museo: “Lo importante ahora era concentrarse en hacer accesible un universo visual novedoso y extraño a un público diverso en que pesaba el sector infantil en edad escolar”. (Sánchez, 2001, p.8).

La influencia de los saberes expertos es tal, que para el proyecto de ampliación de los años sesenta, se busca la asesoría de Luis Duque Gómez⁶, como asesor científico desde el punto de vista antropológico y arqueológico. Para el momento en el que se llevaba a cabo este proyecto, ya se pensaba en los museos como *instituciones vivas y activas al servicio de la cultura*, por lo que: “Las áreas de exhibición se diseñaron siguiendo el criterio de que el museo debe cumplir una función didáctica y a la vez ser un espacio de contemplación estética.” (Sánchez, 2001, p.10). Tal como se puede apreciar hoy en día en la distribución del Museo, el primer nivel contempla lo didáctico, y el segundo resalta el aspecto estético de las piezas.

⁶ Antropólogo y arqueólogo que para ese momento dirigía el Instituto Colombiano de Antropología.

El proceso de consolidación de la antropología en Colombia como disciplina científica, fue medianamente rápido. Desde la década de 1930 empezó el proceso de formación de expertos en el área de la antropología con la Escuela Normal Superior, más adelante en la década de 1940 con el Instituto Etnográfico Nacional y en 1964 con la puesta en marcha del Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes, precursor de otros departamentos de esta disciplina en algunas universidades del país. De esta forma, aunque el Museo del Oro no haya sido producto de la inquietud científica, sí se ha apoyado en la academia a lo largo de su existencia para la investigación de sus colecciones, para el moldeamiento de sus directrices y para la puesta en marcha de sus diversos proyectos. La historia del Museo y de la Antropología en Colombia corren paralelas, y de cierta forma, una se ha alimentado de la otra. Un ejemplo de la intención que ha tenido el Museo de ser una entidad dedicada a la ciencia, fue la idea de hacer un Boletín en 1978, que sirviera de órgano científico y de difusión de la institución que empezaba a tener su propio equipo de antropólogos y arqueólogos. En este sentido, la oficina en cuyas manos se encontraba la divulgación institucional, empezaba sus labores con el compromiso de ser el puente entre los visitantes y los funcionarios del Museo del Oro. En un principio, a finales de la década del sesenta, con la oficina de Extensión cultural y más adelante, desde 1987, la oficina de Servicios Educativos se ha dado a la tarea de buscar estrategias mediante las cuales contribuir al cumplimiento de la misión del Museo como institución, así como con las expectativas de la sociedad que hace uso particular de la institución como parte de la educación escolar de los bogotanos: “El museo trata de encontrar respuestas en un sistema educacional que experimenta grandes cambios y se formula interrogantes que ya no se

limitan a la transferencia de la cultura, sino a considerar la transferencia como parte integrante de un proceso de emancipación.” (Delgado y Mz-Recamán, 1990, p.15)

Para llegar al punto en el que se encuentra el Museo del Oro en la actualidad en cuanto a los servicios que ofrece tanto para maestros como para los grupos escolares, se ha necesitado del paso del tiempo y de la actualización constante entre quienes en las distintas épocas han asumido la responsabilidad de encargarse de la Sección de Divulgación. No se trata de una sola causa, sino de una conjunción de factores que impulsaron la búsqueda de una alternativa diferente para atender a los grupos escolares que llegan al Museo del Oro. Desde 1987 son varios los programas que se han propuesto para atender a los grupos escolares, para ofrecer material didáctico que pueda ser utilizado fuera del Museo y para atender las inquietudes de los maestros e introducirlos en el tema.

Detrás del funcionamiento de la oficina de Servicios Educativos hay personas encargadas de tomar las decisiones en cuanto a la orientación de la oficina, de los programas que se implementan y de los servicios que se ofrecen. Estas dos personas son hoy en día, Eduardo Londoño y Flor Alba Garzón, quienes por su trayectoria laboral en el Museo y de acuerdo a su formación académica, se han formado un criterio propio, a partir del que crean y aplican diversas estrategias de divulgación para cumplir con la misión de este apéndice del Museo.

Los datos sobre la historia de la oficina de Servicios Educativos han sido tomados de una investigación de finales del año 2003, realizada por la antropóloga Ana María González, quien por pedido del Museo, entrevistó a varias de las personas que directa o indirectamente han participado en la historia de la oficina de Servicios Educativos, así

como de documentos producidos por el Museo del Oro, en años anteriores. Estos dan cuenta de la trayectoria en cuanto a la preocupación por la educación, así como de la relación entre las disciplinas y la institución.

Luego de la inauguración de la nueva sede del Museo en 1968, se vio la necesidad de que hubiera una sección encargada de la comunicación con el exterior. Esta fue la oficina de Extensión Cultural, que se encargó de llevar el Museo a los colegios de toda Colombia y de invitar a que los grupos escolares lo visitaran. Para este momento se utilizaba la visita guiada como recurso para atender a los colegios, pues todavía no se hacía una distinción entre este grupo de visitantes y el resto del público.

La importancia de los niños en la labor de divulgación del Museo ya era un hecho, aunque, con el cambio de dirección en 1984 llegaron más cambios de fondo en la forma en la que se estaba pensando la relación entre el Museo y su público. De acuerdo a las políticas estatales de la presidencia de Belisario Betancourt, la cultura debía abrirse para permear todas las esferas de la sociedad pública, debía dejar de ser elitista. Lo elitista en este caso no se refiere únicamente a las esferas del poder político y económico. La arqueología y la antropología, como saberes expertos, estaban también encerradas en círculos pequeños de intelectuales reconocidos y su difusión en la academia todavía era incipiente. De esta manera, la arqueología se vio parcialmente opacada por la comunicación social, en la medida en que María Elvira Bonilla, la nueva encargada de la dirección de la institución, tenía esta profesión. Pero aún así, el Museo y su relación hacia afuera con el público, seguía siendo determinada por la formación profesional de quien lo dirigía. En el caso de la

atención a los niños, el giro consistió en pasar de un Museo que permitía que los niños se le acercaran, a un Museo que se acercaba a los niños.

En este contexto surge la idea de hacer las maletas didácticas, que se diferenciaban de las demás que se estaban produciendo en el mundo porque contenían artefactos arqueológicos originales además de las réplicas. Se estaba empezando a gestar la idea de que había que buscar un lenguaje sencillo para hablarle al público, especialmente al infantil y se estaban pensando nuevas estrategias para llegar a los niños en formas didácticas y divertidas.

Este giro en la percepción de los visitantes y de la relación del museo con éstos, implicaba empezar a reflexionar sobre la forma en la que se interpretaba el conocimiento y la influencia que las diversas disciplinas tenían en el Museo. La educación estaba dejando de contemplar la memoria como una forma válida de aprendizaje: “La educación en museos debe incentivar todo lo que estimule las capacidades de reflexión y construcción del conocimiento por el individuo a todo lo largo de su vida, evitando hacerle el juego a la educación memorística que impone un contenido fabricado externamente y sustentado en la autoridad”. (Servicios Educativos, 2001, p.2). El pensamiento posmoderno y las teorías del caos y la complejidad en las ciencias naturales, estaban haciendo que todas las áreas de la ciencia hicieran una reflexión hacia adentro, que de cierta forma reevaluaría muchas de las teorías y de las percepciones acerca de la investigación, que se encontraban vigentes en el mundo.

La idea de que el Museo fuera visto como *de los colombianos* ha tenido una gran importancia desde el momento en que Servicios Educativos empezaba a realizar proyectos innovadores. Una de las inferencias en este sentido es que la importancia que se le da a

nociones como las de patrimonio, de identidad y de pasado, han tenido una trayectoria amplia en el Museo y que no son exclusivas de los programas actuales. Se trataba de *desmitificar* las piezas para hacerlas más mundanas, más cercanas a la cotidianidad de los visitantes.

Sin embargo, hasta este punto, era poco lo que había cambiado en cuanto a la atención de los grupos escolares dentro del Museo. Ya existían las maletas para llevar a los colegios, había programas para la familia los fines de semana y para los niños que asistían individualmente estaban las hojas didácticas que proponían ejercicios de observación y dibujo. Pero el recorrido guiado era el mismo para niños y adultos. Las primeras adiciones que se hicieron en el caso de la atención de los niños dentro del Museo fue la implementación del video institucional y un pequeño taller de dibujo. Este programa fue llamado “El Museo para los niños” y pronto empezó a ser muy exitoso entre los maestros. Eran dos horas prácticamente libres para el maestro, durante las que dejaba a los niños en manos de las guías del Museo y se iba. Desde este momento se empezó a ver el vacío que significaba el no vincular al maestro a los programas. De aquí nació la idea de hacer la cartilla para el maestro⁷ que sigue siendo utilizada hoy como parte del material que se entrega durante los Encuentros de Maestros, sobre los que se profundizará más adelante. La idea de la cartilla era inducir al maestro al conocimiento arqueológico y a la vez servir como actualización de la información arqueológica que se estaba conociendo como resultado de las investigaciones en el país. La idea de hacer esta cartilla es una muestra más

⁷ La “cartilla para el maestro”, escrita en un lenguaje académico, hace algunas recomendaciones para la visita, y luego resume en varias páginas temas como “la prehistoria”, “las etapas arqueológicas”, “las tradiciones metalúrgicas”, “las técnicas de trabajo del oro”, y una por una, la información más relevante de las antes llamadas “culturas” metalúrgicas de Colombia.

del tipo de relación que la arqueología, como saber experto, mediaba entre el museo y los maestros. El contenido de esta cartilla es completamente arqueológico, teniendo en cuenta su lenguaje y la cantidad de términos técnicos que son empleados en su escritura. Una vez más se observa cómo la premisa es que las demás personas deben acoplarse a las directrices del saber experto y no una conciencia de que la divulgación de este tipo de información debe tener sentido para quien no está familiarizado con el lenguaje del arqueólogo, no para un grupo restringido de personas que de antemano están obteniendo esta información por otros canales.

Para este momento la oficina de Servicios Educativos, ya se tenía la idea de que la educación memorística era precisamente parte de lo que se quería evitar en el Museo del Oro, por lo que se apelaba a la llamada “pedagogía liberadora”. Sin embargo, la interacción entre la educación y la arqueología era difícil, en la medida en que las perspectivas de cada una de las disciplinas, vistas dentro del mismo Museo eran distintas, pero debían apuntar a lo mismo: A ofrecer una visión del pasado prehispánico que fuera interesante, comprensible y “científica”, a los visitantes del Museo; pero la forma en la que las personas de Servicios Educativos hacían los planteamientos, iba en contra de la forma de pensamiento de los arqueólogos.

En el año de 1992, Eduardo Londoño reemplazó a Roberto Lleras en la dirección de la Sección de Divulgación del Museo. Un año más tarde, Flor Alba Garzón entró como guía del Museo y todavía para este momento se conservaba la atención estandarizada para todo el público. Aunque gracias a las hojas y las maletas didácticas se daba una gran importancia

a los niños, a la hora de hacer el recorrido por las salas, no se hacía distinción alguna entre estos y los demás visitantes:

“Tanto las guías como las niñas practicantes hacían el recorrido completo con los niños. Los niños cuando llegaban hacían fila, no podían correr, no podían gritar y debían ir siempre en fila. En el segundo piso siempre unos pasos atrás de las vitrinas y en completo silencio, era una guía más que tradicional, los niños no podían participar, estaban totalmente pasivos. En el tercer piso no se les hacía la guía pero nosotras los acompañábamos y ellos iban ¡en fila! mirando las vitrinas, no se podían distribuir por la sala, es decir que nadie podía parar, al que le gustó algo pues de malas, porque no podía parar.” (Garzón, en González, 2003, p.25)

Con la entrada de Eduardo Londoño a la dirección de la Sección de Divulgación, no fueron muchos los cambios, pues para ese momento las publicaciones del Museo eran prioritarias y como los Servicios Educativos “funcionaban bien”, supuestamente no había mucho trabajo pendiente por hacer:

“Clarita Recamán, entiendo yo que fue parte de la creación de las maletas didácticas y yo, mientras estuvo ella junto a Ivonne Delgado, nunca quise meterme a criticar las maletas didácticas, es decir, yo era de alguna forma el joven recién llegado. La oficina de Servicios Educativos funcionaba bastante bien y sobretodo tenía muy buena fama, y ellas la manejaban como la venían manejando y yo no necesitaba ocuparme de eso ni podía, por circunstancias personales y psicológicas, pues ellas querían su libertad y yo no quería coartársela.” (Londoño, en González, 2003, p.27)

Para el año 1995, un año después de que fuera aprobada la nueva ley general de educación, se vuelve a reflexionar sobre la función del maestro en la interacción entre los niños y la exposición y se crean los “Encuentros de maestros”. Para ese momento se pensó que la solución a la atención de los grupos escolares, era capacitar al maestro para que fuera “el mejor guía”, se les hacía un recorrido guiado de ejemplo y se les entregaba la cartilla con información muy específica sobre cada área arqueológica: “Y luego empezamos a trabajar con los maestros; no se hacían las visitas guiadas, sino que era el profesor el que se

encargaba del grupo. Entonces convertimos al profesor en guía, que fue digamos una falla... pues no fue una falla porque era lo que pensábamos en el momento...” (Flor Alba Garzón, Entrevista, 28.11.03). Las primeras versiones de los Encuentros de Maestros funcionaban más como un servicio al que el maestro accedía por voluntad propia. Si un maestro quería traer un grupo escolar, todo lo que debía hacer era llamar o ir al Museo en cualquier momento. La institucionalización del Encuentro de Maestros como uno de los requisitos para recibir a los grupos escolares hace parte de los cambios que vinieron con las Animaciones Pedagógicas.

En el año 98 hubo algunos cambios en cuanto al personal que manejaba Servicios Educativos, y Flor Alba Garzón, quien para ese momento empezaba su postgrado en enseñanza de la historia, entró a formar parte de la oficina de Servicios Educativos. Es a partir de este momento, con nuevas personas y con nuevos intereses por aprender sobre educación, que Eduardo Londoño y Flor Alba Garzón empezaron a retomar y a reflexionar sobre el material para niños que ya existía en el Museo.

Como se ha podido ver hasta el momento, la historia de la relación entre el Museo y la academia y la historia de la atención al público infantil en el Museo corren paralelas. Han existido diferentes directrices que han ido de acuerdo a los cambios de paradigmas en los saberes expertos, los cambios se han dado de acuerdo con las personas (específicamente con su formación profesional) que han estado a cargo del Museo y de las distintas instancias del mismo. A medida que la arqueología y la museología han evolucionado, las interpretaciones sobre la colección y el tratamiento de la misma también lo han hecho; a

medida que la educación ha cambiado, la forma de acercar a los niños al museo (y viceversa) ahora es diferente. La colección ya no es la misma, el museo es distinto y el país también ha pasado por procesos de cambio. De los finales de la década del 30 a los principios de la primera década del siglo XXI, el museo ha recorrido un largo camino en el que se han cruzado distintas perspectivas, expectativas y planes.

2.3 El constructivismo y el giro en la percepción estatal de la educación: nuevos intereses y nuevas prioridades.

Para la investigación, he partido de la idea de que la construcción de conocimiento en los museos se encuentra influenciada por la relación existente entre estas instituciones y los saberes expertos. Esta relación es la que otorga autoridad científica a los museos, dándoles credibilidad ante el ámbito académico y en general ante la sociedad. Así, se ha asentado la autoridad interpretativa e informativa de los museos a través de la historia, abriéndose espacio y asumiendo una responsabilidad con la educación de quienes son la razón de ser de los museos actuales: los visitantes.

Es importante tener en cuenta que la musealización de los objetos implica asignar valores ideales a los objetos que conforman una colección. Estos objetos son retirados de la vida cotidiana para servir como signos que comunican eventos ausentes en el tiempo y el espacio. De esta forma, al exponer se organiza una realidad ficticia, en la que los hechos ausentes constituyen el mensaje que se pretende dar a conocer. Como ya se ha visto, los museos pueden llegar a ejercer un poder simbólico que modifique la forma en la que las demás personas entienden tal o cual porción del conocimiento, del pasado, del arte,

etcétera: “Es por esta razón que una exposición da siempre, a la vez, interpretaciones, valores, modelos del mundo y de la historia.” (Schärer, 2000, p.2). En los inicios del museo, no se pensaba ni siquiera en la posibilidad de que alguien pudiera interpretar algo diferente o algo adicional a lo que estos objetos de museo “transmitían”, sin embargo, desde los años setenta del siglo XX, con la *Nueva Museología*, se empezó a pensar en la importancia del público como parte activa del museo y no como un ente estático receptor de información e incapaz de emitir juicios, valoraciones y cuestionamientos. Hoy en día, la misión de divulgar es tan importante como la conservación y la investigación, entendiendo también que el visitante es activo, no solamente en un sentido de movimiento, sino que es su mente la que se encuentra en acción.

Para los siguientes capítulos, es pertinente tener un marco de referencia de cómo se ha entendido la labor educativa del Museo. Más específicamente, me refiero a la influencia de la perspectiva constructivista de la educación: “Los principios del constructivismo, cada vez más influyentes en la organización de las aulas y los currículos escolares, pueden ser aplicados al aprendizaje en museos.” (Hein, 1991, la traducción es mía).

En algunos de los escritos del área de Servicios Educativos del Museo del Oro, se puede percibir explícita o implícitamente la influencia de algunos planteamientos constructivistas a la hora de plantear la labor educativa de la institución. Un ejemplo de lo anterior puede ser encontrado en el documento que explica la misión de Servicios Educativos:

“Aprender es vincular un conocimiento nuevo con algo que ya yo sabía, con mi propia experiencia de vida (constructivismo). Es atar cabos, colocar un ladrillo más en una estructura preexistente en nuestras mentes, abrir una nueva ventana. Ante una misma exposición, unas personas colocarán muy alto su nuevo ladrillo de saber, mientras para otras este será apenas el fundamento de una nueva área de interés. Toda exposición es

polisémica: significa cosas diferentes para cada persona que la visita, puesto que también cada persona llega a ella con bases diferentes.” (Misión de Servicios Educativos, 2001, p.2)

Adicionalmente, de acuerdo a lo encontrado en los escritos del Museo del Oro y por las conversaciones con algunas de las personas que actualmente trabajan en él, hay dos perspectivas adicionales que serán tomadas en cuenta. En primer lugar se hará un breve recuento del programa “Pequeños científicos” y en segundo lugar, se considerará la manera en la que el Estado entiende la labor educativa. Se tendrá en cuenta entonces cómo el cambio de la Constitución política de Colombia y la Ley general de educación de 1994 han cambiado, y hasta cierto punto, orientado las políticas educativas del Museo del Oro.

2.3.1 El constructivismo en educación

El mayor sustento teórico de las Animaciones Pedagógicas son las corrientes constructivistas en educación, que afirman que el aprendizaje se da partiendo del conocimiento que ya se tiene. Sin importar qué tanta información se proporcione, o qué tan completa sea ésta, la persona que la recibe sólo estará en la capacidad de asimilar lo que esté a su alcance dependiendo de lo que ha aprendido previamente, no necesariamente de acuerdo a lo que le han enseñado. Por esto mismo, las Animaciones parten de lo que los niños saben, se hacen preguntas específicas que permiten al animador “tantear” qué tanto conocimiento tienen los niños sobre el tema que ha escogido su maestro y reciben la información en un lenguaje que estará a su alcance teniendo en cuenta lo que se supone que ya conocen.

Teniendo presente la influencia constructivista, se hace comprensible que la razón para hacer Animaciones y no visitas guiadas con los niños, es la idea de que los visitantes de museos sean seres reflexivos, analíticos y críticos, más afines a un pensamiento científico postmoderno y menos pasivos. Esto es importante en la medida en que el tema del Museo es la arqueología y para poder llegar a entender mejor la exposición y lo que los arqueólogos dicen sobre esta, es importante que el público pueda familiarizarse con su lenguaje, con su forma de pensar y su forma de buscar respuestas a las preguntas que se plantean.

Hoy en día se puede afirmar que las corrientes constructivistas son —si no la más aceptada o aplicada— sí la forma más difundida de cómo se entiende que debe ser abordada la educación en términos generales. No se trata de que las corrientes constructivistas sean la única forma de abordar o entender la educación, pero sí parecen guiar las políticas estatales y los programas de instituciones que podrían considerarse de *educación informal*⁸ como los museos.

A lo largo de este trabajo, ya habrá varias oportunidades de entender por qué las Animaciones Pedagógicas se encuentran fuertemente ligadas a las corrientes constructivistas, por lo que procuraré esbozar a continuación, los fundamentos generales de dicho pensamiento que han sido adoptados por el Museo para cumplir con la misión educativa que le ha sido delegada.

⁸ Qué se entiende por educación informal: “ Art. 43-Definición de educación informal. Se considera informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.” (Ley general de educación, 1994, p.13).

Tal vez sea temprano para mencionarlo, pero no está de más comentar que una de las preocupaciones de quienes estudian y buscan aplicar las corrientes constructivistas, es la dificultad de cambiar la trayectoria de la educación, que por muchos años ha sido de corte conductivista. Para lograr un verdadero cambio hacia el constructivismo, se requiere de educadores comprometidos con estas corrientes y como veremos más adelante, el escaso vínculo de parte de los maestros es precisamente uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el programa de Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro.

Una de las tareas para aproximarse a las corrientes constructivistas, es hacer una reflexión sobre la forma en la que se entiende el conocimiento. Para el constructivismo, “... el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.” (Carretero, 1997, p.3) En este sentido, aprender no es entender la *verdadera* naturaleza de las cosas, por lo que es importante tener claro cómo perciben el conocimiento quienes lo transmiten, pues esta será la forma en la que presentarán ese saber a los estudiantes (los maestros en general y en el caso de los museos, quienes se encargan de atender al público). Una posibilidad es que el conocimiento sea sobre el mundo *real* e independiente, mientras que otra considera que el conocimiento es construido por nosotros mismos (Hein, 1991). La primera, corresponde a la visión tradicional de la ciencia positivista que indaga por el conocimiento de una realidad independiente de quien la estudia. Las disciplinas y la formación profesional en ellas, es una de las influencias que más pesan, a la hora de reflexionar sobre la forma en la que se entiende el mundo y se percibe la realidad. Las disciplinas científicas tuvieron desde un principio, como una de sus metas, el establecer taxonomías del mundo, de la naturaleza y de la realidad que nos permitieran *entender* y

dominar el mundo. Mientras que para la segunda, de acuerdo a las corrientes constructivistas, la construcción de conocimiento es entendida como una actividad a la vez individual y grupal: Cada cual construye su propio mundo, lo organiza de acuerdo a sus conocimientos previos, a sus bases, a sus capacidades y a su entorno histórico y cultural, por lo que no cabe la posibilidad de conocer una única verdad absoluta, sino que nos enfrentamos a constantes cambios paradigmáticos y conceptuales.

Como se mencionó desde las primeras páginas, existen diferentes tendencias o corrientes constructivistas que hacen que no podamos hablar de una única teoría o que nos permitan entender el constructivismo de una sola forma. En este mismo sentido, no podríamos afirmar que el Museo del Oro se haya casado con una única corriente constructivista a la hora de pensar y poner en práctica las Animaciones Pedagógicas, sino que ha tomado un poco de todo y lo ha mezclado para ponerlo a funcionar en la cotidianidad de las visitas de los grupos escolares.

Una de las premisas que tienen las Animaciones es contribuir a la formación de los niños colombianos como individuos tolerantes, pluralistas y que reconocen la diversidad de su país. Esta actitud corresponde sin lugar a dudas a la posición antropológica que ha asumido el Museo, pero también se relaciona con el pensamiento constructivista: “No podría dejarse por fuera de esta presentación el convencimiento de que la adopción de la mirada constructivista por parte de los educadores, contribuye significativamente a la construcción de una sociedad pluralista, tolerante y fundada en el reconocimiento del otro; de las ideas alternativas y de la aceptación de las disidencias ideológicas”. (Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.11).

Carretero (1997) identifica tres corrientes principales: La primera asume que el aprendizaje es una actividad solitaria; la segunda, asume que con “amigos” se aprende mejor al haber una mayor motivación y un mayor intercambio de información que va modificando los esquemas individuales; y la tercera, que sin “amigos” no se puede aprender, si se piensa que el conocimiento es un producto social y no individual. Esta “taxonomía” de las corrientes constructivistas no es académicamente rigurosa. Hay otras formas de diferenciar unas corrientes de otras, pero como se mencionó anteriormente, no interesa hacer una cronología o un recuento bibliográfico extenso de las corrientes constructivistas, sino más bien una presentación de los fundamentos constructivistas, sin importar a qué corriente pertenecen, que se encuentran presentes en la forma en la que se plantearon las Animaciones Pedagógicas y de la manera en la que se realizan día a día en las salas de exposición del Museo del Oro.

Una de las premisas de las Animaciones Pedagógicas, es que el conocimiento que se construye durante la visita se da a partir lo que los niños saben, razón por la que se insiste a los profesores en la necesidad de preparar a los niños para la visita, por medio del material didáctico del Museo o de la forma que el maestro considere conveniente.

En palabras de Carretero, la construcción del conocimiento depende de las herramientas o bases que cada individuo tenga; la interacción con la realidad hace que las representaciones del mundo de cada persona vayan cambiando. De esta manera, no se trata sólo de que un conocimiento se sume a otro simulando la construcción de un muro de ladrillos, sino que cada vez que se construye conocimiento, se construye un muro completo sobre un terreno

distinto al anterior, siendo así el terreno el que cambia y no el muro. El conocimiento que ya posee el alumno provee las bases para el aprendizaje de nueva información, por lo que para formar un todo estructurado, el alumno debe partir de los conocimientos que ya posee: “Se aclara que para construir conocimiento se aplican los conceptos y principios que tienen y por este proceso la construcción de nuevos conocimientos permite mejorar o modificar los significados de los conceptos y principios que ya se tienen, así como reconocer nuevas relaciones entre ellos”. (Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.22). De esta manera, uno de los objetivos de las Animaciones Pedagógicas es procurar la construcción de aprendizajes significativos; es decir que se debe tener claro qué es lo que los niños saben, para saber qué nuevos conocimientos serán susceptibles de ser *significativos* para ellos: “El principio básico de esta teoría, reside en la afirmación de que las ideas expresadas simbólicamente, van relacionadas de modo no arbitrario; es decir, de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe.” (Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.27)

Precisamente buscando que las Animaciones Pedagógicas den como resultado un aprendizaje significativo en los niños, se recurre constantemente a la experiencia de la vida cotidiana, para tomar ejemplos que puedan acercar los contenidos del Museo a la comprensión de los niños que lo visitan. Se trata de hacer ver a los niños que en su cotidianidad pueden encontrar algunas de las respuestas a las dudas que, en este caso particular, les genera la exposición:

“Así, en una coordinación indispensable entre la escuela y la vida diaria, los contenidos tienen que ser instrumentos que le permitan, a cada estudiante, establecer su propio diálogo con la realidad cotidiana, para hacer de esta manera que el aula adquiera su significado en esa vida, al mismo tiempo, que todo aquello que forme parte de la existencia del alumno tenga cabida dentro de ella y pueda transformarse en objeto de estudio, reflexión y placer”. (Gallego-Badillo, 1994, p.97).

Sería demasiado pretencioso pensar que con un recorrido de una hora y media se puede hacer que el conocimiento que construyan los niños sea significativo al nivel de que “conozcan” por completo lo que el Museo expone sobre el mundo prehispánico, pero uno de los resultados que sí se esperan, es que los niños se hagan una primera idea del trabajo del arqueólogo, principalmente de éste en oposición a la g.uaquería. En este sentido, se busca obtener un cambio paradigmático: “...el aprendizaje significativo de las ciencias ha de entenderse como una actividad racional análoga a la investigación científica, y tiene necesariamente que producir en el alumno un cambio paradigmático; esto es, el cambio conceptual ha de ser contemplado como algo equivalente, que en la terminología de Kuhn es un cambio de paradigma.” (Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.69)

Otra de las premisas de las que parten las Animaciones, es que el conocimiento se construye en grupo, gracias a la participación de todos los involucrados en el recorrido (animador, niños y maestro).

De acuerdo con aportes como los de Vygotsky, “el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura” (Carretero, 1997, p.4), para luego ser interiorizado individualmente, teniendo en cuenta que el sujeto es un ser social y que a su vez el conocimiento es un producto de la sociedad, por lo cual el aprendizaje debe ser entendido como una actividad social y por ende grupal. Esta visión es compartida por Joan Solomon, representante de la perspectiva sociocultural del cambio conceptual, para quien no hay forma de pensar que la construcción de conocimiento sea exclusivamente individual en la medida en que “...las interacciones sociales son las responsables tanto de las estructuras

existentes, como de la aparición de nuevos objetivos en el campo de la propia experiencia.”
(Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.90)

En el caso del museo, esta condición social es de gran importancia, pues “La exposición puede considerarse como un sistema cultural productor de sentido, un medio de comunicación donde los objetos son los elementos fundamentales” (Shärer, 2000, p.1). Pero carecen de sentido mientras no sean interpelados e interpretados por los visitantes, en el caso de la atención a los grupos escolares, en forma grupal e individual de forma simultánea.

George Hein (1991) también propone varios puntos cruciales para entender las corrientes constructivistas, específicamente en cuanto a la labor educativa de los museos. Aunque estos planteamientos todavía riñen con las prácticas tradicionales de los museos (las vistas guiadas, por ejemplo), y en algunos de los casos, inclusive con la disposición física de la exposición.

Para Hein, los programas que se desarrollen para las audiencias deben incluir tanto lo manual como lo mental; deben propiciar que la gente aprenda a aprender (en este caso a visitar museos como sujetos activos); los estudios de audiencias deben poner atención a esos puntos de la exhibición que invitan a la discusión, a la interacción entre visitantes, que por su cuenta comenten lo expuesto; deben procurar que haya una conexión entre lo que se exhibe y la intención del mensaje; y por último, deben tener en cuenta que el nivel de comprensión cambia cuando el estudiante es acompañado por alguien más experto (como el maestro, el guía o el animador), y propiciar que el tiempo que cada grupo o cada persona se

tome para ver la exposición sea suficiente para verla toda y poderla retomar, si existe el deseo de hacerlo.

2.3.2 El programa “Pequeños científicos”

Otra de las influencias importantes de las Animaciones Pedagógicas, es el programa “Pequeños Científicos”, inspirado en métodos estadounidenses de indagación guiada para el aprendizaje de la ciencia (CAPSI-CALTECH y EDC) y en el proyecto francés *La main à la pâte*:

“Pequeños Científicos es consistente con la propuesta general curricular colombiana que se basa en una concepción constructivista del aprendizaje y según la cual el proceso pedagógico debe producir en los estudiantes el desarrollo de competencias de aplicación a la vida diaria de contenidos básicos de las áreas académicas” (Equipo de Pequeños Científicos, en Beltrán, 2004, p.4)

Una de las premisas básicas de este proyecto, es que la ciencia no es absoluta en cuanto a los resultados de sus indagaciones, sino que por el contrario es producto de un proceso histórico que hace que las teorías sean provisionales y se renueven, se revalúen o se complementen con indagaciones nuevas. De esta manera, “Pequeños científicos” asume que la ciencia no puede ser enseñada como algo absoluto e inmutable, sino que se debe buscar la manera de hacer que los niños comprendan el quehacer del científico desde la experimentación: “De esta manera, la idea de este método es que los niños desarrollen habilidades específicas de indagación tales como la curiosidad, la observación, el planteamiento de preguntas, predicciones e hipótesis, la planeación y ejecución de investigaciones simples, la interpretación de los resultados y la comunicación, entre otras” (Beltrán, 2004, p.4). En el desarrollo de estas habilidades, el trabajo en grupo es

fundamental, para poder hacer notar que la ciencia tiene un amplio bagaje histórico, que la ciencia es el resultado del trabajo de varias personas (bien sea a través del tiempo o en un mismo momento) y que la confrontación de las ideas de varias personas produce avances más significativos que las conclusiones individuales.

Es relevante tener en cuenta, que el proyecto “Pequeños científicos” no se dedica a la difusión del método científico clásico:

“Este último (el método científico), rígido y lineal, confinaba la ciencia a los laboratorios, en un proceso de observación planteamiento de hipótesis, experimentación, análisis, conclusiones. La indagación, en la propuesta de Pequeños Científicos, por el contrario, permite que la ciencia sea algo cotidiano que se hace por todos en cualquier lugar, que permite avanzar y retroceder en el proceso de acuerdo a las nuevas preguntas que van surgiendo.” (Beltrán, 2004, 8)

En resumen, “Pequeños científicos” es un programa que pretende formar una actitud crítica e inquisitiva en los niños, sin juicios de valor, buscando que sean ellos mismos los artífices de las respuestas a las preguntas que sus maestros les formulan respecto a distintos temas. De esta manera, no se trata de dar respuestas únicas y correctas, sino de propiciar que los niños busquen por sus propios medios y de acuerdo a sus propias bases, las respuestas a diversas inquietudes científicas: “La animación se soporta en el hecho de que el museo es un espacio para la comunicación y la convivencia, donde a través de un proceso de construcción de conocimiento se reafirman y se adquieren saberes y conocimientos”. (Servicios Educativos, s.f, “Programa de Animaciones para grupos escolares”).

Como se puede ver, son muchas las concordancias y la afinidad que existe entre el programa “Pequeños científicos” y las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro. Para ambos es de gran importancia que los conocimientos construidos se puedan aplicar a la vida

diaria de los niños y que no sean relevantes sólo en el salón de clases o en la sala de exposición.

Para ambos programas, es muy importante que los niños se familiaricen con que la ciencia no es absoluta, sino que sus teorías son resultados de procesos históricos, en los que han participado muchas personas. Todavía queda mucho trabajo por hacer. Adicionalmente, se busca que los niños comprendan cómo trabajan los científicos, en el caso del Museo los arqueólogos, para encontrar las posibles respuestas a sus preguntas.

En el caso del Museo este es un punto especialmente importante, en la medida en que todavía hay muchas preguntas sin respuesta respecto a las piezas y a otros aspectos de los grupos prehispánicos que habitaron el territorio colombiano. Por lo tanto, si se logra mostrar durante la Animación que ni siquiera los arqueólogos tienen respuestas absolutas y mucho menos todas las respuestas, será más fácil lograr que se comprenda que todas las interpretaciones son válidas y que todas las propuestas son bienvenidas.

Así mismo, ambos programas buscan formar una actitud crítica en los niños, esto les permite buscar las respuestas por sus propios medios y de acuerdo a sus propios conocimientos, propiciando especialmente el trabajo en grupo bajo el supuesto de que con amigos se aprende mejor.

2.3.3 El giro en la percepción estatal de la educación: nuevos intereses y nuevas prioridades.

Desde principios de los años noventa, con la reforma a la Constitución política de Colombia (1991), los giros en la percepción de la educación no se hicieron esperar. En esta

carta se hace constar que la educación hace parte de los derechos, garantías y deberes hacia el ciudadano, por parte del estado⁹. Es de esta iniciativa que se desprende la ley general de educación emitida en 1994. Esta rige actualmente el ámbito institucional de la educación en el país y a la vez ha servido de base para iniciativas informales como la de los museos interesados en ponerse al frente de la educación.

De esta forma, la educación es una responsabilidad del estado, pero también de los ciudadanos autónomos y reflexivos, con canales de participación democrática abiertos a la crítica y a sugerencias, para así garantizar que la educación que se reciba sea de la mejor calidad posible y acorde a las necesidades de cada comunidad.

La ley general de educación de 1994 introdujo la idea de que los estudiantes debían ir desarrollando con el tiempo, la capacidad de ser reflexivos ante cualquier cuestionamiento o cualquier tipo de problema. Esto incluye el abandonar la memorización como recurso de aprendizaje, y el propender por un pensamiento *científico* que permita al estudiante buscar las soluciones a sus inquietudes: “La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.” (Ley general de educación, 1994, p.4) Adicionalmente, este proceso se encuentra centrado en el mismo alumno, por lo que se procurará motivar la participación activa en su propia formación. (Artículo 91, Ley general de educación, 1994, p.22)

⁹ **ARTICULO 67.** La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (...)

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

http://www.presidencia.gov.co/constitu/titulo2_2.htm (Obtenido de la red mundial el 11/5/04)

En este sentido, el Museo del Oro se ha entendido a sí mismo como un espacio propicio para este tipo de actividad y como una herramienta útil para lograr este cambio en la forma de aprender: “A la vez, las directrices educativas sugieren que los colegios amplíen su horizonte para incluir otras experiencias didácticas: los museos, sin duda, son la primera y mejor opción para enfrentar al alumno a una experiencia de investigador.” (Servicios Educativos, 1994, p.119):

“Entonces se dio la oportunidad de que yo pudiera hacer una especialización en algo que se relacione justamente con cómo enseñarles algo a los niños, cómo transmitir el pasado a los niños. Entonces es lo que yo tenía que hacer. Y yo entré a mi primer semestre de especialización en el año 94, en ese año salió la ley general de educación, entonces fue como toda esa coyuntura; yo estaba en eso, leyendo que ya la educación no es así, yo me estaba enterando de muchas de esas cosas. Y en ese parecer yo dije: —no pues lo que hay que hacer aquí es trabajar mucho con los profesores— .” (Flor Alba Garzón, entrevista 28.11.03)

El Museo estaría preparado para asumir esta forma de entender la educación, por lo que, para el momento en el que se dio a conocer esta ley general de educación, lo que se buscó fue llamar la atención de los maestros, presentarse como una herramienta útil y a su vez, aprovechar al maestro como un “aliado divulgador” del conocimiento producido por el Museo y siendo consecuentes con las directrices de las corrientes constructivistas y las estatales: “Se promueve que los alumnos salgan del aula a sitios como los museos, donde el maestro ya no debe actuar como guía turístico que deposita el conocimiento en recipientes—niños: el papel del maestro y del museo es el de propiciar que el alumno construya el saber a partir de su conocimiento previo y de su propia capacidad creadora.” (Servicios Educativos, 1997, p.126)

De esta manera, las actividades que tienen lugar en el Museo, entran en lo que desde el estado se entiende como educación informal, no sólo de acuerdo al tipo de actividades que propone a los grupos escolares, sino por el tipo de información que divulga y por el contenido que puede ir más allá del mero conocimiento del pasado histórico: “Art. 43- Definición de educación informal. Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales, y otros no estructurados.” (Ley general de educación, 1994, p.13) De esta forma, el compromiso del museo como un espacio “educativo” distinto al de la familia y al de la escuela, tiene una potencialidad muy específica, no sólo como apoyo a los contenidos curriculares, sino como lugares propicios para pasar el llamado “tiempo libre”: “Art. 204.- Educación en el ambiente. El proceso educativo se desarrolla en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad. La educación en el ambiente es aquella que se practica en los espacios pedagógicos diferentes a los familiares y escolares mediante la utilización del tiempo libre de los educandos.” (Ley general de educación, 1994, p.51).

3. Sobre cómo animarse en el Museo del Oro

Hasta ahora sólo se ha hecho una presentación del programa, de cómo funciona en el modelo. Por tanto, a lo largo de este capítulo se hará evidente que las Animaciones no son un todo acabado, sino que por el contrario, todavía son un proyecto en el que se puede y se debe seguir trabajando.

El presente capítulo se divide en dos partes que son el resultado de las impresiones de las cuatro animadoras entrevistadas, algunas veces otros de los entrevistados comparten, entre ellos se cuentan algunas de las guías, Eduardo Londoño y Flor Alba Garzón. Inclusive en lo referente a los *animados*, las impresiones que fueron tenidas en cuenta fueron las de las animadoras y por tratarse de una mirada hacia el interior del Museo, la visión que será presentada no corresponde a lo que los niños que han asistido a la institución piensan de las Animaciones, o a las opiniones de los maestros que los llevan a hacer la visita.

Reitero que el propósito de la investigación era hacer una reflexión sobre un aspecto interno del Museo (la atención del público escolar), y no un estudio de público más, entre los que ya existen. No por esto se desconoce la utilidad práctica que tienen los estudios de público para evaluar las carencias, debilidades y fortalezas que los mismos usuarios perciben del servicio que les es ofrecido. Es más, un estudio de público podría complementar el análisis de la presente investigación, pues se tendría un panorama claro de las impresiones que los usuarios de las Animaciones Pedagógicas tienen de las mismas y de la información que el Museo del Oro divulga a través de éstas.

Antes de iniciar la presentación del análisis de las entrevistas, vale la pena recordar que los métodos utilizados para dicha labor, fueron tomados de la teoría fundamentada.

Luego de la transcripción de las entrevistas, se hizo un microanálisis¹⁰ de cada una de ellas, cuyo resultado fue que salieran a relucir los conceptos y categorías que serán descritos y analizados en las páginas por venir.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, hubo dos categorías centrales que han servido para comprender la forma en la que las Animaciones Pedagógicas son la última instancia en la construcción del conocimiento que se produce en el Museo. Estas categorías son la *experiencia* y la *experimentación*.

Así, la primera parte del presente capítulo se concentra en el análisis de la *experiencia* de los animadores, mientras que la segunda parte corresponde a la *experimentación*. La experiencia en este caso se refiere a los *animadores*. Ellos son quienes construyen conocimiento basados en la información arqueológica que se divulga en el Museo, en la actividad que tiene lugar en este tipo de instituciones, en la forma en la que se investiga en una institución como esta y en la forma en la que se interactúa con el público, a través de la práctica, en la cotidianidad del trabajo en las salas.

Por su parte, la experimentación se reserva a los *animados*, ya que son ellos quienes acuden al Museo con la intención de probar prácticamente cómo es visitar un museo y con la idea de aprovechar al máximo lo que éste tiene para ofrecerles; se entiende que la visita se convierte en una experiencia para la vida en la medida en que se supone que a partir de

¹⁰ “Microanálisis: detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial.” (Corbin y Strauss, 2001, p.63) Ver cuadro anexo.

esta visita los asistentes pueden formarse un criterio sobre el conocimiento arqueológico y un criterio para recorrer cualquier otro museo.

3.1 La experiencia del Museo: estudiantes *animadores*

“... nosotros creamos el cargo de “animador pedagógico” y dijimos que necesitábamos unas personas para que se encarguen de la atención de los niños, (...) y necesitábamos que esas personas también se sentaran con nosotros a reflexionar. Era imposible decirle a esa persona que fuera a hacer una Animación si todavía eso no era muy claro, y aquí pensaron que nosotros habíamos contratado a estas personas para que hicieran visitas guiadas y de eso no se trataba. Entonces cuando se empezó a decir que ellos no hacían nada (...) pues a mí me tocó intervenir diciendo que ellos estaban haciendo todo el soporte teórico para que los que vengan ya empiecen en forma con el proyecto (...). Entonces siempre tuvimos nuestros inconvenientes al principio, porque la gente quiere ver resultados. Yo siempre he tenido esa idea de que la gente del Museo concibe el papel educativo del Museo como que tienen que llegar los niños y alguien los recibe para luego recitarles el Museo.” (Garzón, en González, 2003, p.33)

Los animadores pedagógicos son la cara del Museo. Ellos son quienes dan a conocer las conclusiones de las investigaciones de los arqueólogos, los que asimilan las metas de la oficina de Servicios Educativos, y en última instancia, los encargados de atender las necesidades, las inquietudes y las dudas del público infantil y de los maestros. Sin embargo, hasta este punto, las guías también cumplen con estas tareas, pero una de las razones por las que las guías y los animadores pueden ser a simple vista percibidos como diferentes, es por la forma en la que se presentan ante el público. Las diferencias van desde la ropa que usan —el uniforme en el caso de las guías— hasta el lenguaje en el que se comunican con el público, bastante coloquial en el caso de los animadores. Una de las estrategias utilizadas en las Animaciones es la de procurar que el animador se vea como una persona común y corriente ante el público, sin investiduras de ningún tipo que creen distancias desde el principio con los participantes del recorrido.

Los animadores del Museo del Oro, desde le principio del programa han sido estudiantes universitarios, en su mayoría antropólogos, aunque también se ha contado con estudiantes de otras disciplinas como las artes plásticas y la historia. Sin embargo, ha sido preponderante la presencia de los estudiantes de antropología, posiblemente pensando en los aportes que personas con esta formación pueden hacer a la oficina de Servicios Educativos.

“Pues yo en un principio decía que no, pero he notado que sí podía ser por ejemplo un artista, bueno, cualquier otra disciplina, diferente de la que hemos seguido que es la de los antropólogos. Pensaba que podían igual, pues no nos preocupaba, pero pienso que es más difícil y es un poco más desgastante de nuestro lado como capacitadores y demás, porque hay que trabajar más con ellos. Como lo que se espera también es ser más ágil y más efectivo en la labor, entonces pienso que es mejor, sí, pienso que sí es mejor seguir por la línea de los antropólogos.” (Flor Alba Garzón, entrevista 28.11.03)

Resulta conveniente contar con personas con formación previa en el tema que ocupa al Museo —la arqueología—, logrando así que el tiempo dedicado al entrenamiento sea mucho menor y sea mucho más fácil la asimilación de la exposición. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que una de las tareas principales de Servicios Educativos es la de familiarizar a los visitantes con el lenguaje de la arqueología, por lo que es preferible tener personas que intermedien entre ambos, que puedan entender tan bien lo que afirman los unos como lo que preguntan los otros. En cuanto a la comunicación, los animadores están a mitad de camino entre el público y los arqueólogos. El Museo del Oro tiene una comunicación entrecortada, en la medida en que quienes producen las exposiciones no están en contacto con quienes las reciben, pues los arqueólogos escriben artículos, dictan conferencias, pero no hacen recorridos con los visitantes y su participación en la

capacitación de los universitarios pasantes es bastante reducida. En general, la información de corte antropológico que reciben tanto los animadores como las practicantes de guías, no es en todos los casos proveniente de quienes día a día investigan e interpretan la colección del Museo. En esta medida, una de las tareas del Animador, como ya se ha dicho, es la de servir de puente entre estas dos partes, para reducir esta brecha en la comunicación, pues por su formación académica está familiarizado con el lenguaje técnico de la arqueología (si es estudiante de antropología), y a su vez procura hablar a su público, los niños de los colegios, de una forma que les sea comprensible de acuerdo a sus bases y a sus intereses.

Ya que la arqueología es sólo una excusa para acercar al niño al mundo de los museos (y al de la ciencia, de paso), es preferible trabajar con estudiantes con formación en antropología, familiarizados con el tema, pues esto agiliza el proceso de adaptación al trabajo del Museo del Oro, más aun teniendo en cuenta que es un trabajo temporal. Por esto encontramos que los animadores han sido preferiblemente estudiantes de antropología, en un principio de la Universidad de los Andes, y desde el último semestre del año 2003, de la Universidad Nacional.

El hecho de que el cargo de los animadores sea temporal por definición, ayuda a entender el programa de las Animaciones, pues no se trata de una característica fortuita. La rotación que tiene el cargo de los animadores permite tener “datos frescos” de cómo están funcionando las Animaciones y con el cambio de cada semestre surgen nuevas inquietudes, nuevas formas de entender el público de las Animaciones y también se descubren fallas y aspectos por mejorar que son más fáciles de aplicar con nuevas personas que empiezan a familiarizarse con el trabajo. Como fue expresado por Eduardo Londoño en entrevista, de

acuerdo a su punto de vista una primera etapa de evaluación de las Animaciones Pedagógicas siempre se ha hecho, gracias a la posibilidad de oír a los niños, de saber sus inquietudes: “...si no se deja hablar a los niños perdemos la oportunidad de ver si entonces la Animación funciona también como una investigación—acción de los niños, ver cuáles son las inquietudes que tienen.” (Eduardo Londoño, entrevista 4.12.03). De esta forma, las Animaciones brindarían la posibilidad de mejorar y cambiar de acuerdo a lo que los niños buscan o a lo que los maestros buscan para los niños. Esta es una de las mayores ventajas que tienen las Animaciones sobre otras áreas del Museo, pues tienen la posibilidad de hacer cambios de fondo con una facilidad con la que no cuentan otras áreas, como por ejemplo las guías de planta que llevan varios años desempeñando ese cargo, que no son evaluadas con frecuencia y que el único medio que tienen para saber las impresiones del trabajo realizado es el libro de visitas que se encuentra a la salida del Museo y en el que muchos de los visitantes dejan su testimonio de la impresión que se llevan al terminar la visita.

De acuerdo a lo anterior, es comprensible que los animadores sean contratados de forma temporal, ya que esta política resulta coherente con la razón de ser de las Animaciones. Las hace ser y permanecer dinámicas dentro del espacio del Museo, pudiendo corregir las deficiencias *sobre la marcha*.

Precisamente por tratarse de un trabajo temporal, la preparación requerida para hacerlo conviene que sea muy fácil y rápida, pues la programación de las citas, hecha con varios meses de anticipación no puede cambiarse ni da espera y los nuevos animadores que entran cada semestre deben estar listos cuanto antes para atender a todos los grupos escolares que lleguen al Museo. Esto hace evidente de nuevo, la conveniencia de poder seguir

contratando estudiantes de antropología y no de otras áreas, ya que de esta forma, el entrenamiento requerirá de menos rigurosidad académica y será mucho más ágil.

La primera parte del entrenamiento que reciben los animadores consiste en hacer recorridos por las salas de exposición (acompañados por Flor Alba Garzón, por Eduardo Londoño, por una de las arqueólogas, y/ o por el audio guía¹¹), hacer la lectura de la bibliografía sugerida para la práctica y cuando queda algo de tiempo disponible, ver los videos de arqueología que hacen parte de la colección del Museo.

El entrenamiento que reciben los animadores, es una de las pautas disponibles para entender cómo se comunica el Museo del Oro y la forma en la que la antropología, entendida como la disciplina preponderante en el centro cultural, influye en todas las relaciones cotidianas de los animadores, hacia adentro con los demás funcionarios y hacia fuera con los niños y los maestros. La formación en antropología media en el modo en que se interpreta, por parte de los animadores en este caso, la información que producen los investigadores del Museo y que es posteriormente divulgada por las guías y por ellos mismos.

Uno de los conceptos más importantes que emergió del análisis de las entrevistas con respecto al tema del entrenamiento es el del *aprendizaje sobre la marcha*, que se refiere a que el conocimiento que se requiere para hacer las Animaciones se adquiere en la práctica cotidiana, en la atención diaria de los grupos escolares, como se pudo ver en los párrafos anteriores, y no antes de “lanzarse al ruedo” como podría llegar a pensarse.

¹¹ El audio guía es uno de los servicios que ofrece el Museo del Oro a sus visitantes. Es un aparato en forma de auricular de teléfono, que permite al visitante moverse por las salas libremente, al tiempo que obtiene información precisa de una grabación de cada una de las vitrinas con sólo oprimir los números indicados en cada una de ellas.

Al indagar por la forma en la que las pasantes pasaban de ser estudiantes de antropología a ser animadoras pedagógicas del Museo del Oro —a medida que corría el tiempo de la práctica y a lo largo de las entrevistas de seguimiento— fue haciéndose evidente que el entrenamiento no es estandarizado. Adicionalmente, la forma en la que tenga lugar el entrenamiento, es decir, la cantidad de tiempo que se dedique a las actividades alternativas (bibliografía, videos, juegos del Museo, interacción con las maletas didácticas) y a la interacción con los animadores salientes, sienta algunas de las bases de cómo se llevarán a cabo las Animaciones Pedagógicas por parte de los nuevos animadores. Teniendo en cuenta que, como ya se ha mencionado, el tiempo de empalme entre un par de animadores y otro es muy poco, hablamos en este caso de unos pocos días, ni siquiera de semanas, a cada par de animadores que inicia un ciclo, no le queda más remedio que afianzar su *experiencia*, “todo” lo que necesita saber para hacer las Animaciones Pedagógicas, *sobre la marcha*. Para ninguna de las generaciones de animadoras tenidas en cuenta para la presente investigación, se puede afirmar que hicieron sus primeras Animaciones a partir de una preparación “completa”, sino que se basaron en el *conocimiento heredado* de sus antecesores y en su propia experiencia. El *conocimiento heredado* es una categoría que surgió del análisis de las entrevistas, como su nombre lo indica, al ver el papel que cumple lo que una generación de animadores aprende de la anterior. En los días de empalme se intenta que quienes entran puedan “ver en acción” a quienes salen para así poder empezar lo más pronto posible a hacer las Animaciones, aunque sea por medio de la “imitación” parcial. De esta manera, dependiendo de lo que haya hecho el antecesor, el sucesor se formará una idea de qué es una Animación, cómo hacerla, cómo organizarla y qué decir

para cada tema y cada vitrina. Esta es una de las partes fundamentales del entrenamiento en la medida en que el *conocimiento heredado* también está compuesto por las nociones y la forma de entender y hacer Animaciones que tienen tanto Flor Alba Garzón como Eduardo Londoño, así como los datos que manejan las guías. En este sentido, cabe decir que no es mucho lo que se comparte en términos conceptuales con las guías, inclusive puede haber discordancias y desacuerdos en la información con la que cuentan las guías por una parte y los animadores por la otra.

Un ejemplo de que la *experiencia* del animador se *aprende sobre la marcha*, es la capacidad que se va desarrollando con el tiempo para identificar si los grupos han sido preparados por el maestro para la Animación, o si por el contrario, vienen al Museo desprevenidos y sin mucha idea de lo que van a hacer durante la visita. Más adelante, se hará una descripción más extensa del problema que ha representado el requisito de la preparación para las Animaciones, pero mientras tanto, es útil para el ejemplo aclarar que las cuatro animadoras entrevistadas, coincidían en que al principio de su período de práctica, fue casi imperceptible la diferencia entre los grupos preparados y los grupos sin preparación, y que con el paso del tiempo se hace cada vez más evidente la diferencia en la forma en la que se desarrolla el recorrido, dependiendo de si hubo o no una preparación de los niños en el aula. Un ejemplo de esta situación se ve claramente expuesto en la primera entrevista con Ángela Martínez y Catalina Rodríguez:

“Ángela Martínez: Por ejemplo los del colegio distrital, fue súper impactante, obviamente porque nunca salen y porque nunca los dejan así y todo los descresta, tienen un nivel de distracción altísimo, altísimo. Y entonces aun cuando sí me estaban mirando y poniendo atención, al cambiar de vitrina: —¿se acuerdan de lo que les dije en la vitrina anterior?
—No.

No se acordaban...

Natalia García: ¿Y esos niños si habían preparado el material? Porque ahí justamente cuando pasa eso es cuando uno se da cuenta que no prepararon el material y ahí es que uno se da cuenta de la importancia de preparar toda la cosa bien.

A.M.: Pues si, tienes razón porque los niños no tenían ni idea..." (Entrevista 13.02.03).

Un mes después:

"Catalina Rodríguez: Ya no estamos tan primíparas en el asunto y hemos notado, bueno ya uno empieza como ya a darse más cuenta si vienen preparados o no, al principio uno como que no lo lograba, era como que si, será que no, qué les pregunto, qué pena. Ya no, ya uno sin pena llega y le dice al profesor: —¿Están preparados o no?" (Entrevista 19.03.03)

El *manejo del público* es entonces una de las habilidades que se va adquiriendo en la práctica, *sobre la marcha* y que difícilmente puede tener de antemano cualquier estudiante de antropología. La categoría del *manejo del público* es completamente tomada del análisis de las entrevistas, esta expresión es en resumen la experiencia que se va acumulando para interactuar con el público infantil, de acuerdo a los propósitos de las Animaciones. El *manejo del público* se refiere a habilidades (*creatividad, recursividad y ojo crítico*) para entender las dudas, para recurrir al lenguaje adecuado para que le entiendan, para saber qué información es la más atractiva y relevante, etcétera...

"Y es muy, muy importante que nosotros, pues por lo menos lo que yo hago, no es ser una guía, no les pasamos información así atiborrarlos. Sobretudo yo, hablo en un lenguaje excesivamente coloquial, demasiado coloquial para ellos. El cacique de la entrada tiene un taparrabos, le tapa el rabo, no, algo así, super coloquial. Trato de que sea super animado, que se diviertan hartísimo y lo que hacemos es sacarle información a los muchachos y conectar el pasado con cosas que ellos usan hoy en día. Hay una que se llama arqueología, que es muy bonita, que solamente la hicimos dos veces, y es super chévere porque uno les enseña a los muchachos cómo se hace, cómo hace uno para montar un museo pues digamos... Todo lo que van botando en la caneca, si hay huevo y hay salchichas fueron huevos rancheros y esas cosas, entonces es como mostrarles eso acá a los muchachos cuando vienen acá al museo." (Ángela Martínez, entrevista 22.07.03)

Como ya se ha comentado, el lenguaje que se utiliza durante la Animación es una de las estrategias más claras de acercamiento al público con la que cuenta el animador. Se busca que este sea coloquial, divertido y poco académico. Si se prefiriera un uso del lenguaje técnico para explicar la exposición, se estaría estableciendo una barrera de comunicación que dificultaría mucho más la interacción entre el grupo escolar y el animador.

Tal vez lo único que permanece sin mayores cambios, siendo susceptible de aumentar, es la bibliografía que hace parte de la biblioteca de los animadores¹². Cada vez que entra una pareja nueva de animadores se les hace énfasis en que una de las fuentes más importantes de conocimiento que tienen, son las lecturas sugeridas en la bibliografía de la práctica.

Las lecturas sugeridas, empiezan por introducir a los nuevos animadores en la historia del Museo y en el tipo de labor que realiza esta institución, al proponerles leer documentos en los que se explica la misión del Museo y su relación con el Banco de la República.

“Qué son la arqueología y la antropología”, es el segundo tema sobre el que se invita a leer a los animadores principiantes. Sobre estas lecturas, llama la atención ver que en especial las que se refieren a la antropología han sido publicadas hace muchos años y presentan más bien un panorama de los inicios de esta disciplina en Colombia, más que una introducción teórica o conceptual a la antropología. A su vez, las lecturas sobre arqueología presentan mayormente la visión de esta disciplina que tiene Roberto Lleras, quien hoy en día es el encargado de la subdirección técnica del Museo del Oro, dejando de lado otras posibles descripciones más generales, que realmente describan las metodologías y los procesos de estudio en los que se basa esta disciplina. En especial este punto debería ser revisado, en la

¹² Ver la “Bibliografía para entrenamiento de guías y animadores” como documento anexo.

medida en que estas lecturas han sido sugeridas a estudiantes de otras disciplinas diferentes a la antropología y que pueden tener una visión incompleta de la arqueología, que en realidad estos textos no contribuyen a esclarecer. Los documentos escritos por Lleras son enriquecedores en la medida en que ilustran la situación de una disciplina como la arqueología en Colombia, pero no todas son introductorias al tema de la arqueología para alguien que no conozca del tema, dejando de cumplir su objetivo principal.

En cuarto lugar se encuentra una sección de lecturas que supuestamente tienen por objetivo explicar “Qué es un museo”. Sin embargo, una vez más vemos que las lecturas no corresponden precisamente con la respuesta que se espera, sino que simplemente muestran cómo se organiza una exposición y la importancia que la divulgación y la atención al público tienen para estas instituciones. Estos temas siguen siendo los que se tratan a lo largo de las lecturas propuestas, esta vez sumando lecturas sobre la educación en museos para los subtítulos “sobre la guía y la animación” y “sobre el servicio al público”. De esta manera, se sigue viendo que no se termina de discriminar del todo a qué categoría pertenece cada una de las lecturas, pues se mezclan textos afines bajo títulos a los que no parecieran corresponder en cuanto a sus contenidos.

Más adelante se propone una serie de lecturas que invitan al nuevo animador a pensar en los temas que se pueden tratar en el Museo, en “Mensajes que puede transmitir el Museo”:

“Aunque el Museo del Oro habla principalmente de arqueología, el público lo entiende como un patrimonio cultural, símbolo de la identidad colombiana. En este sentido el Museo sólo tiene impacto y cumple su misión si genera una reflexión sobre el presente que sea constructiva y no destructiva. Por ello el mensaje se amplía a la antropología en general, a la convivencia y a la autoestima, a los grupos indígenas actuales.” (Servicios Educativos, s.f, p.3)

Estos temas alternativos a la arqueología son educación, patrimonio y “una visión general de los grupos indígenas actuales”. Este es un aspecto particularmente interesante, pues estos son temas que no se piden explícitamente ni se espera que se hable obligatoriamente de ellos al público, pero lo que sí es cierto, es que si los estudiantes que asumen el cargo de animadores son estudiantes de antropología, es probable que estén de acuerdo en hablar de estos temas y que perciban por qué una institución como el Museo del Oro estaría interesada en tratarlos con los grupos escolares.

Para finalizar, se propone a los nuevos animadores que lean algunos documentos sobre la arqueología de Colombia, para tener una idea más específica de las investigaciones que ha habido en el país. Estas lecturas pueden ser una de las formas más indicadas de resolver dudas arqueológicas muy específicas, que puede que no salgan a relucir en las Animaciones, pero que pueden ser parte de los intereses personales de los animadores.

Teniendo en cuenta la cantidad de tiempo que los animadores efectivamente le pueden dedicar a los textos, se propone una gran cantidad de lecturas que no necesariamente cumplen con proveer la información que se supone deberían contener. En resumen, las lecturas podrían reducirse en número y además se podrían reorganizar, proponiendo un nuevo orden y reemplazando algunas que no corresponden a los temas que deberían tratar, por otras que sean más sustanciales para la labor que realizan los animadores del Museo, para que exista una garantía de lectura en el “tiempo libre” que les queda disponible cuando no están haciendo Animaciones.

Entre las lecturas hay una parte compuesta por los textos que han sido escritos en el Museo del Oro, enfocados en los Servicios Educativos. Éstos dan testimonio de su historia y de lo que es hoy en día esta Sección de la institución.

Una de las motivaciones más grandes para que haya una buena cantidad de artículos de y sobre la Sección de Divulgación, en especial de la oficina de Servicios Educativos, es la preocupación por llevar un registro de los “pensamientos” que han guiado el trabajo de esta oficina del Museo, así como la necesidad de darle este tipo de información a la mayor cantidad posible de animadores a lo largo del tiempo. De esta manera, en vez de tratar de repetir verbalmente estas ideas a cada nueva generación de animadores, se recurre al medio escrito como la forma más eficiente de comunicar este tipo de información: “lo que hacemos, que me parece más rentable, es gastar tiempo en escribir artículos, en vez de hablarle a dos animadoras, cuando tengo un tiempo, así sea en el bus, en el avión o en el hotel me dedico a escribir artículos que espero que después los animadores se lean.” (Eduardo Londoño, entrevista 4.12.03)

En este punto, vale la pena retomar el hecho de que se prefiera contratar animadores que sean estudiantes de antropología. Siguiendo el análisis de las entrevistas, se puede afirmar que esta es una condición que no sólo resulta conveniente al hacer más fácil el entrenamiento, sino que hace más fácil la asimilación de la misión de Servicios Educativos y a través de esta, la del Museo del Oro. Un antropólogo está en la capacidad de comprender en un sentido amplio la misión del Museo, en la medida en que tiene una idea de cómo se hace el trabajo de preservación, tiene instrucción en cómo se hace la investigación de este tipo de objetos y por último, comprende la importancia de la

divulgación de este conocimiento y el compromiso y la responsabilidad que una institución como el Museo del Oro tiene con la sociedad. No se trata de que profesionales de otras áreas no tengan la capacidad de comprender la labor del Museo en todas sus dimensiones, ni que los estudiantes de antropología tengan experiencia o todo el conocimiento de las distintas áreas que se trabajan en la institución, más bien se trata de pensar que una formación en antropología debería incluir la comprensión si no el conocimiento profundo de todas estas dimensiones. Inclusive, una de las intenciones de Eduardo Londoño, que sustenta el que los animadores sean estudiantes de antropología, es poder añadir algo más al antropólogo que paradójicamente no caracteriza su formación académica: habilidades comunicativas.

A los antropólogos les cuesta trabajo comunicarse con quienes son su objeto de estudio. El público de un antropólogo, por lo general pertenece al ámbito académico y es supuestamente capaz de entender el lenguaje de la disciplina; no se necesita de un gran esfuerzo por ser claro, para que estudiantes de ciencias sociales en general, puedan entender los resultados de una investigación de antropología. Pero, ¿qué sucede cuando un antropólogo trata de dar a conocer sus investigaciones a un público no académico, no experto? En muchas ocasiones hablará de temas que no son interesantes para cualquier público, pero cuando trata un tema que pueda ser llamativo, no necesariamente lo hace en un lenguaje coloquial y comprensible para cualquiera, sino que hace uso de palabras técnicas y extrañas al lenguaje de quienes no tienen una formación académica en ciencias sociales. Se necesita entonces aprender a comunicar, de formas claras y precisas, lo que los antropólogos investigan, en especial en un ámbito como el Museo, que depende de que todo

tipo de personas, que no necesariamente tienen esta formación especializada, entiendan y quieran consumir la información que producen los investigadores de la antropología y la arqueología. En este sentido, es importante para el Museo, que los animadores sean antropólogos, en cuanto a la relación con el público y a la retroalimentación que se puede obtener de la interacción con el mismo. Por una parte, necesita ser un buen observador, ser recursivo y creativo para ganarse la confianza de los visitantes y por otra, para saber estos qué esperan encontrar en el Museo y de qué manera es más efectivo expresarlo, para que la información que se quiere dar a conocer sea comprensible.

Siguiendo con el análisis de las entrevistas, hay una categoría a la que aún no se ha hecho referencia: *el ojo crítico*, que debe tener el animador del Museo del Oro, como una de sus características fundamentales. El *ojo crítico* puede ser definido como la capacidad de observar, analizar, relacionar conceptos e ideas y reflexionar sobre la exposición y sobre la práctica de las Animaciones Pedagógicas. Esta categoría corre paralela a la *creatividad* y la *recursividad* a las que debe apelar el animador a la hora de abordar los temas del Museo. Se requiere de cierta habilidad para hacer que los objetos sirvan para el objetivo de cada tema de las Animaciones Pedagógicas. La categoría del *ojo crítico* se desprende de la del *manejo del público*. Esta habilidad crece en la medida en que se interactúa con el público y contiene el trabajo de “observación participante” que hace que las Animaciones sean un recurso de evaluación más o menos constante del público infantil. Esto incluye también la capacidad de seleccionar los objetos y las vitrinas que pueden servir mejor a sus propósitos. Cabe aclarar que esta selectividad es en principio parte del *conocimiento heredado* y que puede ir variando a medida que cada animador acumula más *experiencia sobre la marcha*.

3.2 La experimentación del Museo: Los animados

A medida que iba avanzando en las entrevistas, se fue evidenciando la pertinencia de tener en cuenta la percepción que tuvieron las animadoras de la interacción con los niños y con los maestros. El grupo de los *animados* fue ganando espacio, al hacerse evidente que las Animaciones Pedagógicas y su funcionamiento no sólo dependen de quién las haga, de quién las plantee, de qué forma se materialicen, de qué sustento teórico tengan. Los niños y los maestros que son objeto de este tipo de recorrido también hacen un aporte que debe ser tenido en cuenta a la hora de reflexionar sobre la forma en la que las Animaciones Pedagógicas han sido planteadas, teniendo en cuenta su relación con saberes expertos como la antropología y la educación.

El grupo de los *animados* lo componen los niños y los maestros que participan en las Animaciones Pedagógicas. Ellos son la razón de ser de la oficina de Servicios Educativos. Suplir sus necesidades y ganarlos como aliados permanentes del Museo del Oro, es en gran parte, la labor de quienes trabajan en esta sección. El grupo de los *animados* no es homogéneo, los grupos escolares, compuestos por alumnos y maestros, que visitan el Museo diariamente, cuentan con ciertas características que son determinantes a la hora de desarrollar la Animación. A continuación, se hará una presentación de la forma en la que las animadoras entrevistadas durante el año 2003, percibieron esta porción de la población de visitantes del Museo del Oro.

Por *animados* me refiero al hecho de ser objeto de la Animación. Como fue expuesto anteriormente, los *animadores* son los artífices de la Animación y sus acciones recaen

directamente sobre los *animados*. No por esto quiero dar a entender que los *animados* son de alguna forma “anulados” por la Animación, pues por el contrario, por tratarse de sujetos activos, es que es posible llevar a cabo esta actividad. (Recordemos lo dicho sobre las relaciones de poder desde la teoría de Foucault; el ejercicio del poder es actuar sobre las acciones de alguien o de algo y sólo es posible siempre y cuando se actúe sobre sujetos libres).

La percepción de las Animaciones por parte de los *animados* es tema de futuras investigaciones, pero debe ser tomado en cuenta para tener un panorama completo de la forma en la que se han planteado las Animaciones en el Museo del Oro y la relación existente entre la institución y las disciplinas. Una investigación de público podría enriquecer, complementar o incluso reevaluar lo que se ha dicho hasta el momento, pero como se expuso desde el principio, no es el tema ni la intención de esta investigación el hacer un estudio de este estilo, por lo que se deja abierta la posibilidad de hacerla en un futuro.

3.2.1 La experimentación

Es importante tener en cuenta que para la *experimentación* del Museo, la curiosidad y el interés son las bases fundamentales de la Animación. Gran parte del trabajo del animador y del maestro, es buscar recursos para hacer que la exposición pueda ser más cercana a los niños que la visitan, como se comentó anteriormente. La idea es que tanto los *animadores* como los *animados* sean lo suficientemente recursivos, como para que aprovechando la imaginación y la exposición, se logre una Animación divertida y que dé como resultado un

aprendizaje significativo en los niños, partiendo del supuesto constructivista de que lo que los niños pueden aprender es lo que tiene sentido con su cotidianidad y con sus conocimientos previos: “Puntualizar en aquello que hay en la cabeza de los estudiantes tiene importancia, debe ser interpretado desde la doble perspectiva, pedagógica y didáctica, de un enseñar a partir de lo que el alumno ya sabe y de la necesaria estimación positiva que ha de dársele a esos contenidos cognoscitivos.” (Gallego-Badillo y Pérez, 1994, p.40). Uno de los objetivos de las Animaciones es ganar visitantes constantes de la exposición, esto implica que los niños perciban que con una sola visita no se alcanza a sacar todo el provecho posible del Museo. Por esto mismo, la *preparación* incide en que los niños perciban que aquel es el lugar indicado para resolver sus dudas, pues es improbable que si ellos salen con la sensación de que el Museo no da respuestas a sus preguntas, acudan de nuevo a buscarlas en el mismo lugar.

Uno de los recursos que permite un mayor acercamiento entre el visitante y la exposición, es la importancia otorgada a la *vida cotidiana* del niño; se trata de hacer más “propia” una experiencia del pasado que podría pensarse muy lejana en la cotidianidad de quien observa una exposición de objetos arqueológicos. La idea es ofrecer interpretaciones sobre el pasado a partir de ejemplos del presente, basados en las experiencias individuales de los visitantes. Se trata de alejarse de la monumentalidad de la exposición, para hacerla más cercana a los *animados*:

“Uno les dice: —Bueno, hagan rápido la historia de vida. Uno nace, crece, se desarrolla y muere. ¿Y después de que se muere?

—Me voy al cielo

—Y bueno, ¿cómo es tu cielo?

—Pues no sé cómo es pero uno se muere y se va al cielo y está tranquilo.

Y otro dice: —Me voy al infierno

Y yo: —Te vas al infierno...

Y llega otro chino: —Yo reencarno.

—¿Y en qué reencarnas?

—O no pasa nada, el cuerpo se muere ahí se acaba la vida y ahí no más.

Entonces tener todas esas visiones dentro del mismo grupo fue muy chévere porque, hoy por ejemplo, todos nos vamos al cielo o para el infierno.” (Ángela Martínez, entrevista 13.02.03)

En este mismo sentido, una de las estrategias utilizada por la animadora Ángela Martínez fue la de apelar a los sentimientos de los niños de tal forma que los sentidos divulgados a partir de la Animación se convertirían en asuntos emocionales, más que conceptuales, del área del conocimiento arqueológico. La idea era la de equiparar el valor cultural a uno sentimental, para tratar de poner al mismo nivel la propia experiencia personal a la de los indígenas prehispánicos, mostrarlos como personas de “carne y hueso”, con sentimientos tan válidos como los propios:

“Por ejemplo, para darles una visión clara y menos abstracta de lo que es el patrimonio y luego de la explicación por parte de los estudiantes de lo que entendían por esta palabra y de la ampliación del concepto por parte de la animadora; se proseguía a realizar un paralelo entre la construcción, sentimientos y valor de una carta hecha expresamente para el día de la madre y su posterior destrucción y reemplazo por una copia, con la construcción, valor, sentimientos e historia de los objetos del museo e igualmente con su destrucción y copia o réplica. Esta actividad buscaba generar sentimientos de tristeza, dolor y rabia ante la destrucción de la carta para el día de la madre, símbolo de la destrucción y pérdida de los objetos prehispánicos, y también frente al patrimonio cultural, material e inmaterial que todavía existe en las comunidades indígenas y en el país.” (Martínez, 2003, p.8)

En la exposición, la comprensión del tiempo, la cronología, es precisamente uno de los problemas más grandes y una de las barreras que las Animaciones se proponen romper, pues el niño llega con la idea de que va a ver “las cosas de los antepasados”, “cosas antiguas” que ya no se usan, que ya no nos son familiares, por lo que al tratar de traer esos

objetos a la cotidianidad del espectador por medio del diálogo, se toma la arqueología como una excusa para hablar del presente. La intención es hacer conscientes a los niños de que *el pasado* no empieza en 1492:

“Nosotros lo que hacemos y me parece super importante, porque además me parece que a todos le hace falta y nos hizo falta, es que nosotros en las Animaciones podemos hacer algo que no se puede hacer en un recorrido guiado y es que uno organiza la línea del tiempo de los chinos. Ellos llegan aquí porque Pedro Picapiedra tenía Dino, carajo, entonces no. Bueno, primero vamos a hablar, de cómo es esta cosa. Miles de millones de años, eso no es gente, eso es dinosaurios y ni dinosaurios, eso son unas cosas chiquitas. Millones de años, bueno podían ser hombres, caminaban como hombres, parecido. Más o menos quince mil años que eso es mucho tiempo y no se lo imaginan ellos... Pero lo que vamos a ver acá solamente es como si cogieran el año cero, o sea, en que año estamos, dos mil tres; se devolvieran dos mil años, y se pasaran quinientos más hacia atrás.

—O sea que es como si yo a quinientos le pusiera un menos.

Y yo: —Exacto, imagínate la línea con un cero y para atrás.

—¿Y para atrás había algo?

—Pues claro que había porque el año cero es cuando...

—Cuando nace Jesús

— Ah ¿y es que Jesús no tenía mamá y es que la mamá de Jesús no tenía mamá? O sea, Jesús tenía abuelita y tatarabuela.” (Ángela Martínez, entrevista 22.07.03)

Desde la perspectiva de Flor Alba Garzón, se trata de que sepan que antes de que ellos existieran había algo, de que sepan que ellos como grupo “tienen un pasado en común” y que lo relacionen con “sus antepasados”. Esta es tal vez una de las discusiones más interesantes en torno a la información que se divulga a partir de las Animaciones. Un antropólogo como Eduardo Londoño, así como el resto de los arqueólogos que trabajan en el Museo del Oro, se encuentran en desacuerdo con la idea de que los grupos prehispánicos que son su objeto de investigación, puedan ser de alguna manera *sus* antepasados directos. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, Flor Alba Garzón defiende su argumento, afirmando que decir a los niños que estos indígenas fueron *sus* antepasados, puede ser

entendido por los expertos en el tema como un “falso conocimiento”, pero es válido utilizar argumentos de este corte, aunque no sean *ciertos* en un sentido científico, mientras sirvan a los objetivos de las Animaciones Pedagógicas, y del Museo del Oro en general. El trazar una relación de “parentesco” entre el pasado y el presente ayuda a que los niños se apropien más de ese pasado, para que de alguna manera se sientan identificados con el mundo indígena, para que asimilen el conocimiento arqueológico o para que sientan más suyos esos objetos que hacen parte del patrimonio de Colombia.

3.2.2 Niños y maestros animados

Como ya se ha visto en el planteamiento de las Animaciones, el maestro tiene asignado un papel fundamental. Recordemos que incluso antes de pensar en el programa vigente de atención a los grupos escolares, se alcanzó a intentar que el maestro fuera quien hiciera los recorridos con los niños por las salas del Museo. Para las Animaciones, del maestro depende la *preparación* de los niños, es decir, que lleguen al Museo con avidez de conocimiento, con inquietudes y con mucha curiosidad. De él depende que la interacción con el animador sea mucho más fluida, más organizada y más productiva. Y por último, del maestro depende que tanto la preparación como la visita al Museo no sean hechas en vano, sino que tengan utilidad práctica en el aula y que el tema tenga continuidad en las clases.

De ahí se deriva la importancia que hoy en día tienen los Encuentros de maestros, que como dice Flor Alba Garzón, al menos deben servir para que conozcan el Museo y se enteren de los servicios que éste les ofrece:

“...Por lo menos con que vengan y conozcan la infraestructura del Museo, con eso ya hemos logrado [algo]... que el Museo es un espacio en el que pueden trabajar con los niños

y que en el caso particular ahora de las Animaciones, ellos se den cuenta que toda esa, digamos, tradición que se tenía de que siempre era que venían para una visita guiada, eso ha cambiado. Muchos aún lo desconocen... El objetivo es darles a conocer que se ha dado un cambio que ellos son muy importantes, mostrarles cuál es la metodología de la Animación. Y que ellos sientan que cuando van a venir con sus niños, ellos también van ser partícipes de eso.” (Flor Alba Garzón, entrevista, 28.11.03)

Anteriormente, los Encuentros de Maestros eran cada seis meses, constaban de charlas magistrales sobre las áreas arqueológicas que presenta el Museo y se hacían con la intención de capacitar a los profesores para que fueran ellos mismos los guías de sus estudiantes. Desde hace unos años, los Encuentros de Maestros son reuniones semanales de tres horas, en las que se hace una presentación general de las atenciones que tanto Servicios al Público, como Servicios Educativos ofrecen a los visitantes y luego se entra de lleno en una inducción y demostración de las Animaciones Pedagógicas, proponiendo a los profesores que hagan las veces de niños, para que se hagan una idea de cómo será la Animación el día que asistan con sus grupos de clase reales. Se espera que los maestros comprendan el funcionamiento del programa, la razón de ser de la preparación, de su presencia constante, su participación durante el recorrido y el tipo de información que pueden esperar obtener del Museo durante su visita.

Como hemos visto, de la asistencia al Encuentro de Maestros depende que los profesores comprendan la importancia de la preparación de los niños antes de la visita. Sin embargo, uno de los aspectos que se ha considerado sólo de forma tangencial, es la forma en la que se pide a los maestros que se haga la misma.

Por supuesto, para el Museo es de gran importancia que las maletas didácticas, más que otros recursos pedagógicos, tengan una gran audiencia, buena acogida, y gran demanda. Pero la realidad es que las maletas no están pensadas en exclusiva para la preparación de las

Animaciones. Ni siquiera hay una concordancia exacta entre los temas de las maletas y los de las Animaciones. Sin embargo, como ya se ha dicho antes, es preferible prepararse de alguna manera, que no hacer nada al respecto. Por eso mismo, se podría decir que las clases curriculares también pueden servir de preparación, si los maestros ya han asistido al Encuentro y tienen una mediana idea de qué es la Animación, de qué se trata y cómo se hace, pues es más fácil que adapte el contenido de la clase curricular al propósito de la visita, aunque sea sin la maleta, conociendo previamente el programa de las Animaciones Pedagógicas. De esta forma, a la hora de hacer el recorrido, si los niños no han trabajado una de las Maletas Didácticas del Museo, por lo menos el animador se podrá valer de lo que los niños saben por las clases, para hacer la Animación Pedagógica, pero si los niños no han sido introducidos al tema, es más difícil hacer que se interesen y la Animación termina por volverse lenta, aburrida y sin fluidez.

La *preparación* fue uno de los criterios que más salió a relucir en las entrevistas. Recordemos que la preparación puede constar del trabajo del material didáctico del Museo o puede haberse hecho a partir de las clases normales, pero lo importante es que se tenga claro cuál es el tema que se va a tratar durante la visita, qué tipo de colección custodia esta institución y una introducción general al tema escogido por el maestro.

Para la primera generación de animadoras era un requisito que no tenía discusión, mientras que para la segunda generación que participó en las entrevistas, la preparación era un factor que mejoraba la Animación, pero que de ninguna forma podían tener en cuenta como un prerrequisito para la Animación. Las citas que vienen a continuación ejemplifican las circunstancias para cada una de las generaciones de animadoras:

“Catalina Rodríguez: ...nos hemos dado cuenta de que no vienen bien preparados. Los profesores son muy mentirosos y que los niños si dicen la verdad.

Ángela Martínez: el profesor dice:

—Sí, ellos vienen bien preparados

—¿Muchachos ustedes trabajaron una maleta que tenía unas cosas?

—No

—¿Y vieron un video?

—Si, cuatro minutos del video porque se acabó la clase.

Y eso no es preparación.

C.R.: eso no es preparación, entonces, ya sabemos. Entonces nosotros y a no le preguntamos al profesor porque a veces se ponen a pelear con nosotras. Porque uno llega, a mi me pasó una vez, que llegaron unos niños de un colegio que les dije: —¿Vienen preparados?

—No

Y el profesor: —Si

—¿Y para qué animación vienen?

—No, no sé.

—Entonces yo le dije: —Bueno, si los niños no vienen preparados, solamente les podemos hacer una inducción y no les podemos hacer la Animación, porque si no vienen preparados...” (Entrevista, 19.03.03)

“Natalia García: ¿Si es importante que haya como una preparación previa para la animación?

Katherine Mejía: pues no tanto para la animación, como tal, pero si para que si vengan al Museo a ver algo.

N.G.: ...no para que vengan a hablar de animales míticos, sino para que vengan a ver el Museo del Oro

K.M.: Sí que estén interesados en algo. En algo. O sea, que no sea como, ‘ay el Museo del Oro’.

N.G.: Es que esa es la idea de las Animaciones. Que vengan interesados en algo, ya les decimos en qué tienen que venir interesados, interesados en animales míticos, en las sociedades prehispánicas o en la si, conquista, pero algo.

Marcela Arandia: Con eso también debe tener uno cuidado.

K.M.: Es que muchas veces a lo que me refiero es que el tema que elige el profesor no es el que trabaja con los niños. Pero algunos niños aunque no sepan que aquí en Colombia había jaguares, saben de la existencia de la balsa muisca y eso los emociona. Es como, sí, que vienen buscando eso.” (Entrevista, 17.11.03)

El requisito de la preparación fue revaluado por la oficina de Servicios Educativos, ya que el Museo estaba dejando de prestar el servicio al que los niños tienen derecho, por cuenta de la negligencia de algunos maestros. Este cambio ha sido significativo en su beneficio,

aunque la responsabilidad del maestro en este aspecto sigue siendo solicitada por el Museo, aun si se les presenten inconvenientes como falta de tiempo, la imposibilidad de conseguir un permiso para salir en horas de trabajo al Encuentro o a recoger el material, la dificultad para conseguir la carta institucional que es requerida para acceder al préstamo del material, etcétera. Sin embargo, es necesario que el Museo proponga reglas para procurar un mejor servicio y así asegurar un buen funcionamiento del programa para que los maestros perciban la seriedad del compromiso que el Museo ha asumido con la atención de los grupos escolares.

Son muy contados los casos en los que, a pesar de todos los inconvenientes antes mencionados, se busca la manera de preparar a los niños para la visita, aunque no sea haciendo uso del material didáctico que ofrece el Museo. Al respecto, Flor Alba Garzón opina que el desprestigio de los maestros tampoco ayuda, pues en general a los ojos de quienes trabajan en el Museo fuera de Servicios Educativos, los maestros no se preocupan por la preparación de los niños y en algunos casos ni siquiera de la forma en la que se lleve a cabo la Animación.

En respuesta a esta falla, hoy en día se ha puesto en marcha una adición al Encuentro de Maestros, que consiste en introducir y trabajar una de las maletas didácticas en la primera hora y media y luego en el tiempo restante, hacer el recorrido por la primera sala de exposición en forma de Animación, preferiblemente con un tema acorde al de la Maleta que se trabajó al principio. Todavía no es posible determinar si es suficiente o no esta mezcla para lograr involucrar al maestro, pero al menos se hace con la idea de que si se da la oportunidad de conocer el material didáctico, se motiva el préstamo y se hace notar el valor

de la preparación. Se trata de que el Encuentro de Maestros sea tan constructivista como se quiere que sean las Animaciones.

Uno de los factores que hay que tener en cuenta al pensar la forma en la que ocurre la interacción entre animadores y maestros, es que empezando por el espacio físico del Museo, y por la forma en la que se interactúa en el mismo, las relaciones ya se encuentran influenciadas por el entorno. El animador, por más de que se presente informalmente, es la voz del Museo, es el representante de la versión institucional y está en su espacio, mientras que el maestro está en una doble posición en la que puede exigir en la medida en que es el *cliente*; para poder acceder a ese servicio, es consciente de que debe cumplir con ciertas exigencias, como lo fue en alguna época la preparación de los estudiantes, y hoy todavía, la presencia constante con el grupo y la participación activa durante el recorrido.

En cuanto a la participación reducida de los maestros, éstos pueden ver amenazada su credibilidad frente a los estudiantes en el caso de cometer algún error o imprecisión en alguna intervención durante la Animación:

“La antropología sabe que el poder existe, cierto, y puede que seamos los más democráticos del mundo y puede que seamos los más constructivistas del mundo, pero el maestro necesita tener algún poder o aunque sea prestigio ante los estudiantes, para que los chinos entren a clase y le hagan caso.... el chino pregunta: —Profesor y ¿qué es esto?
Y entonces el maestro dice: —No tengo ni idea
Eso lo puede decir el animador. Al animador no se le daña el prestigio por decir eso, eso lo puede decir el doctor Correal o si, o el arqueólogo más importante que existe, pero el maestro no puede decir eso porque pierde su prestigio...” (Eduardo Londoño, entrevista 4.12.03)

Se trata de una cuestión de poder, en la que, aunque se trate de hacer notar que ni siquiera el Museo tiene la última palabra, el maestro no toma el riesgo de parecer que no sabe tanto como sus estudiantes esperarían. Este es definitivamente uno de los problemas más difíciles de solucionar, mientras no se produzca un cambio a un nivel más profundo en cuanto a la formación de los docentes.

Al tratarse de un museo, no siempre es fácil hacer ver que el conocimiento no es absoluto. A pesar de que en los museos se ha trabajado mucho para dar a entender que la ciencia, en este caso la arqueología, no es absoluta ni irrefutable en sus respuestas, para el público en general, incluso para los guías turísticos¹³, no se concibe que la institución no tenga todas las respuestas y mucho menos, como en el caso de las Animaciones, que se pretenda que sea el público el que se aventure a darlas.

Es una queja generalizada entre los animadores la dificultad para relacionarse fluidamente con los maestros:

“Marcela Arandia: Yo le dije: —Profesora, si usted ve que el grupo es muy grande, ustedes son las que me deben apoyar, a mantener el grupo como aquí unido, que no se dispersen, que estén juiciosos, porque yo no puedo estar haciendo la animación y además por favor allá el que está dando tres botes y le pegó una patada al compañerito, sáquele el dedo del ojo a fulanito. No, yo no puedo porque yo estoy es con la Animación y con los niños que están participando, cuando los niños quieren hablar, levantan la mano así y uno tiene que atenderlos es a ellos, no a los cuatro que están por allá por debajo molestando—. Entonces ella se iba molestando y entonces el recorrido se me hizo muy tenso y muy largo por eso

¹³ En días pasados (abril de 2004), asistí a una conferencia sobre la renovación del contenido de las salas del Museo del Oro, a puerta cerrada, exclusiva para el gremio de los guías turísticos. Al llegar al área de Tierradentro, surgió un gran interés por los posibles “avances” que los arqueólogos hubieran podido hacer en la investigación de este territorio. Sin embargo, la arqueóloga que hacía la exposición comentaba que no se tenía mucha información *científica* y que no había una única versión sobre la información que se podría dar a conocer a los turistas en esta vitrina del Museo. Los guías casi no podían creer que no hubiera una versión *oficial* del Museo ya que no sabrían que decir con *certeza* a los turistas.

Katherine Mejía: Colaboran muy poco... es tenaz porque uno siempre se refiere a las profesoras, uno casi no habla de los profesores. Casi nunca hay profesores son muy escasos. Pues es algo curioso. Casi siempre son las profes, las señoras. Y pues hay unas señoras que se les nota el cariño por los niños y que si son su profesora, pero hay otras que son acompañantes o la de inglés o de educación física, esas por general no colaboran con uno.” (Entrevista, 17.11.03).

Es una situación muy delicada en la que se recrimina al maestro por no cumplir a cabalidad con lo que se pide para el momento del recorrido temático, pero a la vez se supone que es el *mejor aliado* del Museo y uno de los actores fundamentales de la Animación. Este conflicto necesita soluciones prontas, ya que gran parte del compromiso del Museo, especialmente de los animadores con los niños, es tener una buena relación con el maestro.

Un poco en forma de burla, la primera generación de animadoras entrevistadas se referían a las formas de lidiar con la conducta de los niños durante el recorrido como las *técnicas de represión*:

“Catalina Rodríguez: [Descripción de un grupo bastante indisciplinado] Entonces les dije: —Conmigo no entran—. Pero así super brava, yo no estaba fingiendo. Yo les dije: —Es que ustedes no pueden venir a, o sea yo entiendo que ustedes vinieron y pues bien pueden seguir, pero la idea es que ustedes no pueden correr ni hacer botes, no se puede, no, no es permitido, entonces por favor...— y medio se lograron comportar. Terrible. Ese colegio sí qué difícil, ya ha venido, no es la primera vez que ha venido, no sé pues, toca hacerles... hacer las advertencias de... Toca hacerles serias advertencias al principio porque, desde el principio les advertimos con Ángela, y se les habla bien duro: —No se comporten mal.

Ángela Martínez: Yo me he dado cuenta que la diferencia con Cata es que, yo cuando hablo, es que me escuchan o me escuchan, yo puedo pegar el alarido y Catalina, es todo lo contrario, si le están parando bolas dos niños, ella sigue la Animación con dos niños. A mi me desquicia el ruido, además porque no puedo pensar ni siquiera... Entonces cuando llegan así, como la segunda vez que vino los Estados Unidos de América, me dice Cata: —Son los terribles

Los subimos y empecé yo: —Bueno muchachos—, y yo —¡Hey, que hagan silencio!

Y después todos: —¡Ay!

Pero después del “ay”, se quedan calladitos. Entonces se les dan todas las reglas y les digo a todos: —¿Quién me las repite?— y me las repiten. —El que no haga caso, los señores de seguridad tienen permiso así ustedes, así ustedes pataleen y se agarren de las mechas

—¡Pero qué agresividad!

C.R.: Como ves hemos perfeccionado las técnicas de represión

Natalia García: De represión y opresión.

C.R.: y opresión, porque en serio que hay unas cosas muy difíciles de manejar.”
(Entrevista, 19.03.03)

Leyendo entre líneas, esta forma de atender a los grupos era más una realidad que una expresión en sentido figurado, por eso mismo, es importante buscar una buena relación con el maestro, de tal manera que no sea desde ningún punto de vista el animador quien busque poner el orden y la disciplina entre el grupo, asumiendo así una posición de autoridad que puede llegar a obstaculizar el acercamiento que se requiere entre él y los niños, para lograr una buena Animación. Como se ha dicho en varias ocasiones, se trata de que el animador sea una figura cercana al niño, que aunque detenta autoridad en cuanto al conocimiento especializado que posee, no debe ser autoritario ni policivo, pues su labor no es mantener la disciplina, sino acercar a los niños al conocimiento arqueológico y mostrarles el gusto de recorrer un museo.

En cuanto al orden del grupo, en cuanto a la conducta, hay varios factores que se conjugan entre sí, para determinar la forma en la que se desarrollará el encuentro entre los *animadores* y *animados*.

El primer factor que empieza a ser relevante, incluso antes de la llegada de los niños, es si el grupo pertenece a un colegio privado o distrital. Particularmente para la primera generación de Animadoras, este fue un factor determinante a la hora de referirse a los grupos escolares que se atienden en el Museo del Oro. Desde la presentación personal de los niños, pasando por los grados de nutrición, hasta el lenguaje que emplean, según las animadoras entrevistadas, son marcas distintivas que separan los colegios privados de los

colegios distritales. Uno de los ejemplos de esta distinción entre los colegios privados y los públicos, es la forma en la que se tratan los niños entre sí y la forma en la que el maestro trata al grupo y la calidad de la atención que recibe de él. Sin embargo, ambos tipos de colegio pueden tener grupos con “buena” y “mala” participación, y “mal” o “buen” comportamiento:

“Natalia García: ¿O sea que, ustedes dirían que hay diferencia entre la educación privada y la educación pública?

Catalina Rodríguez: Algunos colegios, algunos colegios. Como te he dicho hay muchos colegios públicos que son muy buenos, que traen a los niños super preparados, super juiciosos, muy bien. O sea, yo creo que...

Ángela Martínez: básicamente yo pienso que nosotros, digamos que si, nosotros no supiéramos si el colegio es público o privado, más que en el conocimiento, porque igual sí hay unos colegios con mayor o menor preparación... Yo pienso que la característica más fundamental es el comportamiento y la manera como se tratan. Un niño UNCOLI le dice al otro: —¡Oiga córrase!— y de un colegio distrital dice: —¡Oiga quítese, usted no se da cuenta que está empujando esa vaina!— y empieza es una pelea entre los dos. Porque uno le dice al otro: —Oiga guevón córrase

Y el otro dice: —Ay, no me moleste— pero se corre. En cambio los otros empiezan es una guerra y se dan puño y pata, y puño y pata. Es que arriba estaban sentados en la silla y se sentó una niña y los desparramó a todos y luego se cayeron dos muchachos que los agarraron literalmente a pata. O sea, les empezaron a dar patadas... Yo pienso que es básicamente la manera de hablar y el comportamiento. Además porque es que, de pronto, el castigo para los niños de un colegio privado, lo sienten más, ¿me entiendes?, porque los niños de un colegio distrital de pronto no tienen tanta reflexión. Lo que pasa con el Colegio República del Ecuador, los hemos tenido esta semana y los profesores les dicen: —Oye quédate, oye cálmate

Y en un colegio privado los profesores: —¡Qué se calle! ¿No entiende señor? ¡Hágame el favor!

C.R.: ...O sea, los tienen más...

N.G.: Más bravos los profesores de colegio privado

C.R.: Los controlan un poco más, y están más pendientes de eso.” (Entrevista, 19.03.03)

Hoy en día los niños usan el mismo lenguaje independientemente de qué colegio provengan, se tratan de la misma manera y la calidad de los conocimientos que han construido, en algunos casos, inclusive pueden ser mejores en una institución distrital que

en una privada. Estas actitudes tienen que ver más con la calidad de la atención que les preste el maestro y con la forma en la que éste se relacione con el grupo. En cuanto a la disciplina, poco a poco se fue evidenciando en las entrevistas, que el que sea una institución privada o pública, no garantiza que el comportamiento sea disciplinado. Muy por el contrario, independientemente del tipo de colegio, la disciplina depende más que de los mismos niños, del grado que cursen, de la edad, de la preparación y en gran medida, de la presencia y del ejemplo que reciban del maestro que los acompaña. Una vez más, volvemos a encontrarnos con que la preparación es de gran importancia a la hora de captar la atención de los niños; lo que las entrevistadas calificaron de indisciplina, lo podemos entender más como distracción¹⁴, pues si nos ceñimos al constructivismo, tendremos por premisa captar la atención, interesar a los niños de tal forma que el tema sea suficiente como para que haya una participación activa y que se pueda generar un aprendizaje significativo el grupo. El asunto es poder lograr que los niños se interesen tanto en el tema, como para que no se distraigan con cosas pequeñas y eso es posible en la medida en que bien sea el profesor o el animador, busquen la forma de mantener el interés. La labor de animadores y maestros es también la de propiciar un entorno lo suficientemente agradable y abierto como para que los niños quieran participar sin sentirse intimidados, sin el temor a la equivocación e incluso a la burla de sus compañeros. Precisamente, con las Animaciones se trata de hacer ver que las distintas opiniones sobre los objetos de la exposición o sobre cómo entender el pasado prehispánico pueden coexistir en el Museo del Oro, que no hay una persona que tenga la verdad absoluta, que la institución no está en la capacidad de

¹⁴ “Distraer: Apartar la atención de una persona del objeto al que la aplicaba”. (Diccionario básico de la lengua española, 1999, Diccionario básico de la lengua española, Espasa Calpe, Madrid)

ofrecer algo parecido, y que ni siquiera la arqueología tiene la última palabra. Teniendo en cuenta lo anterior, se podría resumir que el buen comportamiento de los grupos escolares que visitan el Museo no depende tanto del tipo de institución, de la crianza de los niños o de su bagaje académico, como del compromiso con la educación y con la divulgación de la información que produce el Museo del Oro, tanto de parte de los profesores como de los animadores.

Es evidente que los maestros tienen un mayor conocimiento de los niños, se supone que conocen sus gustos, sus inquietudes, sus fortalezas, y esas pautas que muy difícilmente puede captar el animador con quince minutos de interacción con el grupo. En esa medida, es importante buscar mecanismos que hagan comprometer más al maestro con la actividad, porque no se trata de que éste se vuelva el “mejor policía”, sino de que se vuelva el mejor aliado del animador, que pierda el temor a la equivocación, y que aunque se equivoque pueda seguir siendo respetado por sus alumnos. Por ahora, el primer paso sería poder lograr una presencia constante del maestro a lo largo del recorrido.

Es importante tener en cuenta que se supone que uno de los objetivos de la Animación es que los niños se vuelvan *buenos observadores* de museos, por lo que la preparación en el tema pasa a un segundo plano. El tema de la Animación puede ser entendido más como una excusa que como una limitante. Un ejemplo de los recursos a los que una de las Animadoras entrevistadas acudía para agudizar la capacidad de observación en los niños, era, después de mostrarles una de las vitrinas, pedirles que se dieran la vuelta de tal forma que quedaran de espaldas a la vitrina que acababan de ver y luego les formulaba una

pregunta sobre alguno de los objetos contenidos ahí. La intención es que los niños se den cuenta de que si no “ven bien”, si no observan cuidadosamente las vitrinas, pueden estar perdiendo información valiosa sobre el Museo. Es interesante que se pida que los niños hagan todo lo contrario a lo que se espera que hagan en un museo, para que luego lo realicen con una actitud mucho más crítica, y con más cuidado.

El criterio para decir qué grupos estaban *bien* preparados y cuáles no, se encuentra directamente relacionado a la participación y con el interés que los niños y el maestro demuestren a la hora de hacer el recorrido. Posiblemente, la forma en la que el maestro entiende la preparación no es la misma del Museo, y como su representante, el animador. Me atrevería a decir que el objetivo que se busca con la preparación, en el caso de los maestros, es que los niños aprendan, que “adquieran” conocimientos, mientras que del Museo es que los niños se interesen por la arqueología, por el pasado prehispánico, o que por lo menos sientan algo de curiosidad por conocer esos objetos que fueron hechos por *sus antepasados*.

Respecto a la disciplina, hay que decir que no necesariamente porque un grupo venga preparado para el tema de la Animación, hay una garantía de que el comportamiento será mucho mejor. Muchas veces, el espacio mismo del Museo es el que invita a pensar que los niños son indisciplinados. El espacio del Museo está pensado para un cierto tipo de comportamiento, que realmente no corresponde del todo a aquél de la Animación. El espacio físico del Museo no ha sido pensado para niños, las vitrinas están muy arriba y son estrechas, no hay suficiente espacio como para que ellos se acomoden sin problema frente a todas las vitrinas sin obstaculizar el espacio, otros visitantes piden silencio y los

animadores necesitan que los niños hablen. Será que en el sentido que lo proponen las Animaciones ¿el Museo admite diversión? De acuerdo a la visión de algunos de los trabajadores de la institución, entre ellas las guías, la indisciplina se podría caracterizar por hablar en un tono de voz muy alto, o porque los niños se encuentren dispersos por las salas y no formando un grupo homogéneo y perfectamente ordenado. En este sentido, es pertinente decir que este comportamiento que por algunos es calificado como de indisciplina, simplemente es parte de lo que significa que sean niños. Cómo esperar que dos grupos de cuarenta niños se mantengan completamente homogéneos y juntos durante una hora y media, cómo hacer para mantener un tono de voz bajo cuando se les pide a los niños que participen y muchas veces todos quieren hablar al tiempo. ¿Qué comportamientos admite el Museo? Esta es precisamente parte fundamental de la reflexión de esta investigación. Pues si se tiene claro qué se admite y qué no, qué corresponde a la norma y qué no, se puede evaluar mejor el funcionamiento de las Animaciones en función de la perspectiva del Museo. Ahora bien, de acuerdo a lo que se espera de los museos, de acuerdo a lo que hoy en día se supone que estos deben comprometerse a ofrecer al público, se trata más de que los demás visitantes y el espacio del museo sean más flexibles. Cómo pretender que los niños se vuelvan más tranquilos, más inexpresivos, más inmutables a la vez que se les pide, desparpajo, infinita imaginación y participación activa. Es el espacio del Museo y con él todos sus visitantes los que deben ir tomando unas características más dinámicas, en las que todo el que lo visite lo pueda disfrutar, comentar y vivenciar más activamente: “Flexibilidad y extensibilidad son las cualidades claves de todo museo que quiera modificar la funcionalidad de los espacios preexistentes. Modificar en función del

crecimiento natural (...), del crecimiento intelectual (...), del crecimiento técnico (...), del crecimiento social (...), del crecimiento cultural...” (León, 1975, p.84)

Una de las paradojas que salió a relucir durante el análisis de los datos, es la forma en la que las animadoras entrevistadas, especialmente la primera generación, describían los que para ellas habían sido los mejores grupos. Los describieron con adjetivos como *calladitos*, *juiciosos*, *queridos*, *preparados*, y *participativos*. Aunque los dos últimos eran de esperarse, los primeros parecieran corresponder a las respuestas de las guías, para quienes es de gran importancia poder disponer del espacio y el ambiente indicado para atender a sus visitantes, es decir unas salas de exposición tranquilas, en las que sólo se oiga su voz y no haya niños por todas partes. Resulta sorprendente que no sea contradictorio para estas animadoras el pensar que los niños puedan ser tan *calladitos* como *participativos*. Adicionalmente, estos adjetivos se refieren más a un aspecto como la disciplina que a la intención de hacer que la Animación aproveche el espacio del Museo para participar en un proceso de construcción de conocimiento que tiene lugar en el colegio:

“Y otra cosa que nos gustó mucho, yo tuve hoy un colegio super chévere, se llama Colegio Calazans, uy no que niños tan, son los mejores que hemos tenido... Uy sí, eran de sexto además, que son niños supuestamente difíciles. No, eran, pero así, calladitos, super juiciosos, entre ellos decían ‘oiga pilas que no se qué, mire que ella está hablando’, así, super queridos, todos participaban, muy preparados...” (Catalina Rodríguez, entrevista 19.03.03)

4. La divulgación entre el ejercicio del poder y el empoderamiento

La idea central que ha guiado lo dicho en las páginas anteriores es que las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro son el lugar en el que confluye la relación entre el conocimiento experto y el Museo y que esta relación es de gran influencia en la construcción del conocimiento que estas instituciones divulgan.

Hoy en día es comúnmente aceptado que los museos son espacios abiertos a su público, abiertos a la interpretación y responsables de ofrecer alternativas para recorrerlos que sean consecuentes con la idea de que los visitantes son sujetos activos.

A lo largo de este informe, se ha intentado mostrar que el Museo del Oro inevitablemente comunica un contenido que se desprende del conocimiento experto que produce la arqueología. Es innegable que la institución trata un tema específico y que para sus investigaciones y para la información que divulga sobre la colección que custodia, se apoya en el trabajo de expertos en el área de la arqueología y de otras áreas afines a esta disciplina y al Museo en general, como lo son la antropología y la educación. Esta institución encuentra en su relación con las disciplinas la validación que le da la autoridad científica al conocimiento.

Los funcionarios que trabajan en los museos tienen una formación académica específica que puede ser fácilmente relacionada a distintas disciplinas o áreas del conocimiento, en el caso del Museo del Oro, tales como la antropología, la arqueología, la educación y la museología, todas ellas entendidas como saberes expertos. Los funcionarios a los que se hace referencia, en este caso particular, son aquellas personas que trabajan detrás de la exposición, en la construcción del conocimiento a divulgar, por lo que al hablar de los

saberes expertos, necesariamente se hace referencia implícita a estas personas que los han *interiorizado* en la práctica diaria de su trabajo.

Es importante tener en cuenta que los saberes expertos no se pueden sustraer de la dinámica de relaciones de poder, en las que se ha sustentado el conocimiento en la tradición occidental. Los saberes expertos se encuentran mediados por el poder en la medida en que expresan, construyen y dan a conocer versiones hegemónicas sobre diversos campos del conocimiento, por lo general dejando de lado otras versiones posibles. (Wallerstein, 1996).

De acuerdo a Pierre Bourdieu, la ciencia en general puede ser entendida como un campo cultural y como tal, a partir de la práctica, este campo configura un *habitus* específico a sí mismo. Para el caso del Museo del Oro, podemos afirmar que las Animaciones Pedagógicas, en todas sus dimensiones, en la interacción, en la práctica diaria entre los animadores y los demás trabajadores, los niños y los maestros, se configura el *habitus* del animador, que ya ha sido descrito e interpretado en páginas anteriores.

Es relevante tener en cuenta que el campo de la ciencia se encuentra mediado por relaciones de poder que giran en torno al dominio del capital cultural del conocimiento. De esta forma, quienes interactúan en un campo como éste entran en una dinámica de ejercicio de poder que se basa en el “saber”, en el tener información de acceso limitado y consecuentemente en el dominio de la forma en la que esta información es divulgada (Foucault, 1998).

La información que divulga el Museo se construye día a día en la práctica a partir de la interacción de todos los involucrados en la investigación del conocimiento y así cobra sentido el que se busque personal especializado, gente con una formación específica; en el

caso de las Animaciones Pedagógicas, estudiantes de antropología que estén familiarizados con el tema de la exposición y que tengan las herramientas básicas para comprender el trabajo que realiza el Museo. Como ya se ha dicho anteriormente, el Museo del Oro tiene una brecha en la comunicación en la medida en que quienes investigan las colecciones no son las mismas personas encargadas de la divulgación de los resultados, al menos no frente a un público no académico. Por lo tanto, el animador debe estar en la capacidad de captar rápidamente la información proveída por los arqueólogos para poderla “traducir” al público en un lenguaje más coloquial y comprensible.

Desde hace algún tiempo se ha tratado de hacer evidente desde disciplinas como la antropología, la importancia de tener en cuenta otras voces, posiblemente complementarias a las de los saberes expertos. En este sentido, para el caso particular del Museo, como una entidad de corte antropológico, la premisa ha sido la de pensarlo como centro cultural, que promueve una reflexión sobre si la institución debe ser un espacio por excelencia del poder hegemónico o más bien si debe ser un espacio democratizador, de empoderamiento, abierto a distintas voces y versiones. De esta forma, se entiende que el conocimiento es un elemento de las relaciones de poder, pero a su vez, puede ser una forma de *empoderamiento*, de retar las visiones preestablecidas y formar criterios alternativos a los de la ciencia, siendo completamente válidos como interpretaciones posibles sobre temas como la arqueología, tema que interesa al Museo del Oro.

Es claro que a pesar de lo que diga el Museo, éste no tiene la última palabra ni la forma de determinar cuál será el conocimiento que construyan los niños que lo visiten, participando

en una Animación Pedagógica. El conocimiento específico sobre la arqueología de Colombia variará en cada uno de los niños que vengan. De esta manera, la arqueología seguirá siendo una disciplina cuyo conocimiento se reserva a los expertos, pero que encuentra una vía para llegar al público a través de las Animaciones; aunque no se tenga como resultado que el público conozca *completamente* el trabajo del arqueólogo, se habrá procurado expresar los temas arqueológicos relevantes al Museo, en términos comprensibles para cualquier persona.

Para que se pudiera tener una mayor certeza de la calidad del conocimiento arqueológico construido a partir de las Animaciones, se tendría que llevar un registro de los niños que han asistido más de una vez a una Animación Pedagógica, pero hay temas generales que es posible que logren tener un eco en los niños desde la primera visita, pues se pueden relacionar más directamente con su vida cotidiana y de esta forma asegurar que se está proponiendo un aprendizaje significativo para los asistentes.

En resumidas cuentas, lo importante es que se está divulgando el conocimiento arqueológico de una forma que admite que este sea replanteado y reinterpretado. De esta forma, las Animaciones Pedagógicas y la arqueología no riñen entre sí, sino que se complementan en la búsqueda de una visión menos positivista de esta ciencia y del trabajo de los museos. Sin embargo, se requiere un mayor compromiso por parte de los arqueólogos, para que se pueda afirmar del todo, que a todo nivel, la arqueología no tiene la última palabra y que la disciplina misma se encuentra abierta al cambio y a los replanteamientos que se hagan de sus teorías.

4.1 El *masaje* del Museo del Oro: convivencia, identidad, pasado y patrimonio

El museo como institución, es un ente constructor de sentido en la medida en que centra todos sus intereses, su trabajo y su esfuerzo en la construcción y divulgación de un mensaje que fundamente su misión. En el caso particular del Museo del Oro, además de la construcción de un conocimiento arqueológico, se podría decir que también se construyen para el público nociones como las de patrimonio, identidad y convivencia, desde la interacción de expertos de diferentes áreas del conocimiento. Precisamente la forma en la que se dotan de sentido nociones como estas, son una pauta para entender cómo ha respondido el Museo del Oro al debate contemporáneo sobre la autoridad científica, y el entendimiento de esta institución como un espacio de *empoderamiento*, más que de ejercicio del poder.

Por supuesto, una vez más serán tenidas en cuenta las interpretaciones de los entrevistados para la presente investigación. En este sentido, se busca esclarecer ¿cómo interpretan los animadores el conocimiento que divulgan?

Los temas alternativos a la arqueología de los que se venía hablando, se refieren al valor que el Museo y particularmente la Sección de Divulgación otorga a nociones de patrimonio cultural, pasado e identidad. Estos no son los únicos temas alternativos que se pueden abordar acá, con seguridad hay otros más y con el tiempo puede que estos temas expuestos se vean opacados por unos más relevantes a un momento posterior en la historia del Museo. Sin embargo, se ha escogido hablar de estos conceptos porque se enuncian en los escritos de la institución y han sido pensados como temas importantes desde la oficina de Servicios Educativos.

Al visitar el Museo del Oro no se busca únicamente formar una conciencia de que existe una trayectoria cultural amplia en el tiempo de ocupación del territorio de lo que hoy conocemos como Colombia y de esta forma un conocimiento arqueológico, sino que también hoy el pensamiento indígena y todas sus manifestaciones son relevantes a cada uno de nosotros, en la medida en que el mundo indígena sigue vivo y vigente y hace parte de la identidad multicultural que define el ser colombiano.

En este sentido se espera poder crear un sentido de responsabilidad entre los niños: "...se hace recapacitar a los escolares sobre el papel que ellos tienen como actores de una cultura viva, así no sólo se llevan del Museo la idea de que todo pasado fue mejor, sino que llevan la certeza de que hay mucho por hacer." (Servicios educativos, s.f., "Programa de animaciones para grupos escolares").

El pasado sería tal vez la noción alternativa más importante entre las que se han mencionado anteriormente. La noción de pasado que se encuentra presente en el discurso de las Animaciones Pedagógicas se refiere a la importancia de que los niños perciban que lo que nos precede puede ser una pauta para entender el presente. Esta idea de pasado sería tal vez la forma más eficiente de buscar definir qué es la arqueología para los niños, logrando así que tenga alguna razón de ser el que nos interesemos por conocerlo. No se trata de enseñar el manejo del tiempo histórico o de dar a conocer una cronología precisa a los niños, sino de mostrar que el pasado es importante en la medida en que aprendiendo de él, aprendemos un poco de nosotros mismos.

Precisamente del concepto de pasado se desprende de alguna manera la noción de patrimonio que se maneja en el Museo, pues patrimonio es todo lo que expone el Museo. Es una idea basada en objetos, en la posesión colectiva de unos objetos a los que se les atribuye algún significado especial. Al llenarlos de contenido, al contextualizarlos, se logra dar un giro en la percepción de los mismos. Sin embargo, el patrimonio no es tal, sólo por estar en un museo o por ser protegido, sino que adquiere esta característica al ser apropiado por la gente. Se trata de evaluar cómo es la relación entre los objetos y el proceso social que los produce. En este caso no me refiero a las sociedades que los manufacturaron, sino a la sociedad que los percibe y erige como objetos de valor patrimonial, e inclusive económico: ¿qué hace que un objeto cualquiera pueda ser considerado patrimonial? “...la relación de nuestra época con cada época del pasado es más importante que la relación de cada época del pasado con el resto del pasado...” (Chesneux, 1984, p.75)

La apropiación es lo que conecta el patrimonio y el pasado con la identidad. La identidad es eso que comparto con otras personas y que nos hace pertenecer a un mismo grupo. Como diría Eduardo Londoño, “la identidad es la autoestima de los pueblos”. La identidad es un sentimiento de orgullo que me hace reconocermé a mí mismo partiendo de la comparación con el “otro” y que en gran parte tiene que ver con mi pasado, con quienes han sido mis antepasados...

Por último, la convivencia sería una forma de asumir la unidad en la diversidad. Es decir, que conozco mi identidad y respeto al que no la comparte y que tiene una distinta a la mía. Muestra de la forma en la que cambia un poco la percepción de la convivencia en los niños, es el cambio de actitud para con sus compañeros durante la visita: “Pero entonces uno

rompe eso cuando les dice, es que todos ustedes vienen de un origen triétnico, palabra que no entienden, pero uno la explica, entonces yo creo que si se abre aquí un espacio para la convivencia. O sea, el niño que llegó al Museo dándole coscorriones al otro, uno le dice, bueno chino, ya a la salida no les está haciendo eso.”(Ángela Martínez, entrevista 22.07.03). A medida que va avanzando el recorrido una de las cosas que puede pasar, que por supuesto no es una regla, es que los niños sean un poco más tolerantes con sus compañeros, que no reaccionen agresivamente entre ellos o que se den cuenta de que equivocarse no sólo es válido, sino que puede ser útil a la hora de construir conocimiento.

Hasta este punto se ha hecho una descripción de lo que idealmente se podría entender por cada una de estas nociones que se divulgan a través de las Animaciones. Esta descripción como se dijo, ha estado basada en las respuestas de los entrevistados.

Sin embargo, también se sabe que hay ciertas respuestas y actitudes del público que muestran que no es tan fácil hablar de estas nociones a los niños y que existen preconcepciones en nuestra sociedad que dificultan que éstas realmente encuentren un correlato en la vida cotidiana de los niños, visitantes diarios del Museo.

En cuanto al valor patrimonial de la colección, lo que prima es la inquietud por el valor económico de cada pieza o de la colección completa. En general, la percepción patrimonial del Museo no es la misma de los maestros, de acuerdo a las impresiones de las animadoras entrevistadas. Todavía se sigue pensando en el patrimonio desde una perspectiva de *riqueza económica heredada* y no cómo una herencia de orden cultural. Algunas de las inquietudes más comunes con las que llegan los niños al Museo del Oro, son las de cuánto vale la

colección o cada pieza por separado, la idea de que los indígenas son atrasados con respecto a *nosotros* (de entrada se excluye lo indígena de la colectividad que conforman los colombianos); en general, de entrada, los objetos de la exposición estéticamente apreciados, les llaman la atención, pero no se hace fácilmente una conexión con las personas que los elaboraron y los usaron. En este sentido, resulta problemático hablar de un metal como el oro, ignorando la carga simbólica, en el sentido económico, tan generalizada en nuestro contexto social.

De acuerdo con los intereses de las Animaciones, el patrimonio también puede ser entendido como un *sentimiento*, pensando en que se trata de que los niños encuentren *el sentido* en el que los objetos que custodia el Museo del Oro les pertenecen, de ahí la intención de contextualizar *este* oro, como distinto y particular. Pero sigue siendo difícil de explicar cómo una cosa que en otro contexto es tan valiosa en términos económicos e individualmente poseída, en el espacio del Museo, tiene un valor puramente simbólico y pertenece a la vez a una gran cantidad de personas.

En cuanto a la identidad, una de las animadoras decía que es como un rompecabezas que en el ámbito del Museo va más allá de la nacionalidad (Ángela Martínez, entrevista, 22.7.03). Para los intereses del Museo, generar identidad requiere como primera medida, construir una noción clara de qué es el pasado prehispánico, que sea lo suficientemente completa como para poder entender de qué se trata eso del valor patrimonial de las piezas que conforman la exposición, para a partir de esos ingredientes, generar una identidad que vaya más allá del ser colombiano, pero que también lo contenga. De esta forma, si todas las nociones están conectadas entre sí, si no se dificulta configurar unas ideas de pasado y de

patrimonio que tengan sentido para los niños, será mucho más difícil lograr llegar a una de identidad. El problema de esto es que construir una única noción o forma de entender el pasado no es posible. De esta manera, lograr familiarizar a los visitantes con una idea “antropológica” de la identidad, no debería ser muy complicado, pues se trata de reconocerse de acuerdo a el o los grupos a los que pertenezco, en relación a lo que, valga la redundancia, sé que no me identifica; se trata de reconocerse en la diferencia.

En cuanto a la convivencia, se podría decir que las pautas del Museo están de acuerdo con las de la Constitución política; se busca que los visitantes tomen conciencia de que Colombia es un país con una gran diversidad cultural, que es necesario conocerla, para por lo menos formarse un criterio propio, bien sea para compartirla o diferir de ella, pero siempre dentro del respeto a la diferencia. Se trata de ejercer la convivencia dentro del Museo para empezar, es algo parecido a tener una *conciencia antropológica* que invita a respetar al “otro” que está en el museo; al indígena prehispánico, al turista japonés, a la animadora, al compañero de curso...

Un mensaje interesado en la convivencia, tan marcadamente antropológico, ¿hace parte de los intereses de los maestros? Ni siquiera tenemos la plena certeza de que la convivencia sea un tema válido e interesante para ellos.

Una de las tareas pendientes, es entonces la de buscar que los maestros se interesen por su propia cuenta en los temas que son recurrentes en el Museo y parte fundamental del saber antropológico. Los “estándares de competencias ciudadanas” presentados por el Ministerio de educación de Colombia a finales del año 2003, pueden ser un punto de partida, para promover un interés por la convivencia entre los maestros:

“Convivencia y paz: El alumno contribuye a la protección de los derechos de los niños y asume de manera pacífica y constructiva sus conflictos cotidianos en los medios escolar y familiar. Comprende que tener conflictos con amigos o personas cercanas ocurre en todas las relaciones, y que eso no implica que dejen de quererse o de ser amigos. Entiende que lo que puede afectar las relaciones no son los conflictos sino resolverlos con agresión.” (El Tiempo, Educación, 20.11.03, p.1)

4.2 Consideraciones para el futuro

Hemos visto las influencias que han tocado al Museo a la hora de configurar las Animaciones Pedagógicas y el interés que a lo largo de su existencia ha tenido por procurar a sus visitantes, un servicio acorde a sus necesidades.

Actualmente se ha pensado que las Animaciones Pedagógicas son la forma más adecuada de cumplir con esta necesidad, aunque todavía tienen mucho camino por recorrer, como se verá en las reflexiones y tareas que se proponen a continuación, para que las Animaciones Pedagógicas puedan seguir siendo un mecanismo adecuado de atención al público infantil.

Muy seguramente con la ampliación del Museo del Oro, serán muchos los interrogantes que provocarán las Animaciones Pedagógicas (de seguir siendo aplicadas) y de esta manera, cambiarán para adaptarse al nuevo entorno. Sin embargo, vale la pena tener en cuenta algunas ideas que pueden ser útiles para las Animaciones Pedagógicas como programa de atención a los grupos escolares independientemente de en qué tipo de salas se realicen.

De esta manera, rescataré algunos puntos que fueron enumerados en los capítulos anteriores y que vale la pena tener condensados en un solo lugar para que no queden en el aire y puedan ser propuestas que permitan reflexionar sobre el futuro de las Animaciones Pedagógicas.

El cargo de los Animadores ha demostrado que la rotación de personal y la entrada de nuevas personas “refresca” el ambiente y las ideas que se tienen sobre el programa y sobre el público. Con el cambio de cada semestre se presenta la oportunidad de retomar el programa como si estuviera empezando y así se logra que los cambios que buscan ofrecer una mejor atención a los niños sean un hecho y no sólo una expectativa difícil de cumplir por la rutina, el afán y la costumbre. Adicionalmente, así se pueden hacer pequeñas evaluaciones de público, cada vez desde nuevas perspectivas y desde nuevas miradas, pues cada antropólogo que haga una observación del público del Museo lo hará desde su propia perspectiva y a su manera. Sin embargo no necesariamente siempre se logra que los animadores comuniquen a los demás integrantes de la oficina de Servicios Educativos sus impresiones sobre las Animaciones, sobre lo que funciona bien y sobre lo que se podría cambiar y cómo hacerlo. En este caso, la propuesta sería buscar que los Animadores de cada generación escriban un documento que quede como registro de su trabajo y que pueda servir para las generaciones venideras y para la oficina de Servicios Educativos en general, como muestra del estado de las Animaciones en cada momento.

Es importante replantear la forma en la que son entrenados los estudiantes que entran a asumir el papel de animadores en el Museo del Oro. Queda claro que los antropólogos se familiarizan mucho más rápido, que estudiantes de otras disciplinas, con el lenguaje del Museo y especialmente con el contenido de la exposición, ya que están abordando un conocimiento que les es familiar. Sin embargo, sería muy enriquecedor para la formación de los animadores poder contar con una participación más activa de los demás trabajadores, para recibir la información directamente de quienes la estudian día a día y no de segunda

mano. La idea sería que los arqueólogos del Museo se comprometieran más de cerca con el trabajo de las Animaciones Pedagógicas y destinaran un poco de su tiempo a ayudar a los animadores con las dudas específicas que la exposición les provoque, al menos por el primer mes de su práctica.

En este sentido, si efectivamente se continúa contratando estudiantes de antropología para ocupar el cargo de animador pedagógico, se puede replantear la bibliografía sugerida, de tal forma que esta procure un *aprendizaje significativo* en los animadores y que realmente sea útil para la comprensión del programa y para la atención de los grupos escolares.

De esta manera, la propuesta sería proponer la lectura de esta bibliografía como una tarea más “seria” dentro de las asignadas a los animadores. Una forma de hacer que este documento tenga un mayor peso en la formación de los animadores, es aprovecharlo para proponer actividades prácticas que sean paralelas y complementarias a las lecturas.

El primer paso podría ser “Conocer el Museo del Oro”. Esto incluye el recorrido con y sin audio guía y la lectura de los documentos que relatan la historia del lugar y que explican el tipo de trabajo realizado por la institución y la misión que fundamenta el mismo.

Un segundo tema debería constar de las influencias que han configurado las Animaciones como lo son las corrientes constructivistas, el programa de Pequeños Científicos y la ley general de educación. Especialmente estas dos últimas influencias han sido ignoradas en la formación de los animadores: no conocen el programa de Pequeños Científicos y mucho menos se les sugiere que se familiaricen con los planteamientos estatales respecto a la educación. La propuesta es que los animadores puedan comprender de dónde se han

alimentado las Animaciones Pedagógicas, para que le hallen sentido a la forma en la que se les pide que las realicen.

En tercer lugar, lecturas y videos sobre la arqueología de Colombia ayudarían a los animadores a resolver dudas específicas de la exposición que no necesariamente están en capacidad de responder con en la información que han recibido de la universidad. Si estas lecturas o estos videos se leen y se ven, habiendo empezado a hacer las Animaciones, realmente se resolverán preguntas que hayan surgido al haber recorrido varias veces las salas del Museo.

Se podría pensar que antes de leer sobre las investigaciones arqueológicas, valdría la pena que los estudiantes leyeran textos introductorios a la antropología y a la arqueología. Sin embargo, si se están contratando estudiantes con esta formación, lo mínimo que se espera es que tengan clara la forma en la que operan ambas disciplinas, por lo que no habría una necesidad expresa de proponer este tipo de lecturas.

En último lugar, no es claro que el Museo tenga una intencionalidad consciente de divulgar temas alternativos como los que se proponen en el documento actual de la bibliografía para el entrenamiento de los animadores. En este sentido, la propuesta es que el Museo defina realmente cuáles son los temas alternativos que quiere y que pueden ser divulgados a través de las Animaciones Pedagógicas. En este sentido se trata de asumir posiciones claras respecto a qué temas son del interés del Museo aparte de la arqueología.

Algunos de los temas que se pueden considerar alternativos a la arqueología y que son tratados de forma explícita o implícita son precisamente los que fueron comentados en

páginas anteriores como parte de este capítulo: el pasado, el patrimonio, la identidad y la convivencia.

La relación con los maestros es uno de los temas más urgentes por resolver. En la medida en que no se tenga una completa claridad de lo que los maestros esperan del Museo, no se les podrá proveer de la información ni la atención que requieren, ni se logrará que las Animaciones Pedagógicas sean verdaderamente exitosas.

En este sentido, el primer paso lo debe dar el Museo, definiendo cuál es o cuáles son los objetivos de las Animaciones Pedagógicas. Una posibilidad es que las Animaciones sigan como están y sean la forma de atender a los grupos escolares y que todo el mundo se sienta satisfecho sólo porque los animadores se dedican exclusivamente a recibir a los niños de los colegios. Sin embargo, la oficina de Servicios Educativos tiene dos ideas muy claras de lo que le gustaría lograr a través de las Animaciones. Por una parte, se busca que los niños que visitan el Museo se conviertan en *buenos* observadores de museos y por otra, se busca que los niños se familiaricen con la arqueología como disciplina, con el tipo de trabajo que realiza y con las metodologías en la que se basa para hacerlo.

El primer objetivo apunta a que los niños se basen en la *experimentación* de la Animación Pedagógica para visitar cualquier otro museo. Si este fuera el único objetivo, no habría necesidad de pedir una preparación previa centrada en un único tema, sino que se podría pedir una preparación que permita que los niños se hagan una idea somera de qué es un museo y de qué pueden encontrar en un sitio como ese. La pregunta es entonces si los maestros están interesados en fomentar un aprendizaje de este tipo en los niños. De acuerdo

a lo dicho en los capítulos anteriores, se puede afirmar que este no es precisamente uno de los intereses del maestro sino del Museo. La institución es la que busca ganar adeptos y visitantes constantes que tengan la idea de que cada visita es diferente a la anterior y que cada vez que vuelven al Museo lo vean con “otros ojos”. A los maestros les interesa cumplir con llevar a los niños y dar por hecha la salida cultural con la que tienen que cumplir de acuerdo con el programa educativo institucional, pero el que los niños regresen a visitar el Museo depende más de ellos mismos que de sus maestros.

El segundo objetivo, el de dar a conocer la labor del arqueólogo al público, requeriría de una preparación que podría ser superficial, pues el animador se encargaría de ser preciso en la explicación de la labor de arqueólogo y del tipo de trabajo que realizan los investigadores de esta disciplina. Sin embargo, en la exposición no es mucho lo que muestra cómo es el trabajo del arqueólogo, sólo desde hace muy poco (2004) se cuenta con una sala infantil en la que se puede explicar parte de la metodología utilizada por estos investigadores. Pero una vez más, la pregunta de si este objetivo corresponde a lo que buscan los maestros, parecería arrojar una respuesta negativa.

Además de estos dos objetivos, la oficina de Servicios Educativos tiene claro que su tarea principal es suplir las necesidades de los maestros. Se sabe que los maestros necesitan poderle sacar provecho a las salidas que todos los colegios deben hacer y en esta medida ha propuesto temas que a simple vista deberían ser del interés de los maestros, deberían llenar sus expectativas y deberían ser lo suficientemente motivadores como para que prepararan a los niños para la visita.

Puede ser que las expectativas de los *animados* no necesariamente sean las mismas del Museo: “Un buen museo instruye siendo ameno, no aspira a ser muy profundo ni puede abarcarlo todo. Es más bien una revista ilustrada”. (Servicios educativos, 1994 (2), p.120). La paradoja es que los visitantes, en especial los maestros, sí esperan que lo abarque todo, que no quede faltando información y que ésta sea *única y verdadera*, pues se sigue esperando que haya respuestas alineadas a una concepción positivista de la ciencia, cuando lo que el Museo trata de ofrecer es una forma diferente de entender la exposición y la arqueología.

No se entiende por qué ha sido tan difícil que los maestros preparen a los niños para la visita, si se supone que el Museo ofrece un servicio útil a los propósitos del profesor. En esta medida, vale la pena que se piense en preguntar a los mismos maestros qué esperarían obtener de la visita, para así poder encontrar un equilibrio entre los objetivos del Museo y los de los grupos escolares que lo visitan. En este punto, recurrir directamente a los profesores parece ser la única forma de saber qué debería hacer el Museo para lograr el compromiso que se requiere por parte del maestro para garantizar que las Animaciones Pedagógicas sean verdaderamente útiles. Una de las reflexiones que surge respecto al compromiso de los maestros en la Animación, es si el Encuentro es suficiente para involucrarlo en todo el programa de atención a los grupos escolares. Es decir, en lograr que se comprometa con los niños a participar de la construcción de conocimiento que en el ideal empieza en el aula, continuarlo con la visita al Museo, y afianzarlo de vuelta al salón de clases. Y que se comprometa con la institución, en el manejo del grupo durante la visita y en la divulgación de la información del Museo, haciendo uso del material didáctico,

preparando a los niños y participando durante la Animación. La respuesta una vez más es negativa, pues si los encuentros estuvieran cumpliendo a cabalidad con su objetivo, no tendría por qué haber problemas con la preparación ni los maestros estarían esperando que la Animación se parezca a una guía o que el animador pedagógico esté en la capacidad de responder cualquier tipo de pregunta que se le formule sobre la exposición.

Como se ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, las Animaciones Pedagógicas del Museo del Oro y la divulgación de la información arqueológica en general, que tiene lugar en esta institución, se encuentran inevitablemente atravesadas por las relaciones de poder existentes entre los saberes expertos y el museo. Sin embargo, por haber tenido en cuenta los debates contemporáneos a cerca de la autoridad científica y por haber incursionado en la interdisciplinariedad al tener en cuenta visiones como la de la educación, el Museo del Oro, en lo que a los Servicios Educativos se refiere, ha buscado la forma de abrirse y presentarse como un espacio de empoderamiento, en el que los visitantes encuentran eco a sus interpretaciones de la arqueología de Colombia. Paradójicamente, parece ser que algunos de los visitantes, entre ellos los maestros, todavía no están abiertos a este tipo de posibilidades, por lo que un ejercicio de constructivismo como las Animaciones Pedagógicas todavía no encuentran el eco suficiente, de acuerdo a la visión que desde el Museo mismo se tiene del programa de atención a los grupos escolares. De acuerdo a lo anterior, al Museo del Oro todavía le queda por recorrer el camino que lleve a que el maestro sea un verdadero aliado en la construcción del conocimiento, que pueda dejar de lado la búsqueda de verdades absolutas y que pueda aceptar versiones diversas sobre un mismo tema.

Una vez aclarados los objetivos de las Animaciones Pedagógicas, vale la pena replantear la necesidad de la preparación. Si el Museo decidiera aprovechar las Animaciones para formar mejores visitantes de museos o para formar conocedores de la arqueología, el requisito de la preparación podría ser eliminado por completo y de esta forma, la atención de público infantil (o de público en general) aunque no sea escolar, se podría hacer siempre por medio de Animaciones Pedagógicas, quitándoles la exclusividad a los grupos escolares y permitiendo que otros visitantes pudieran tener una alternativa de atención diferente a las guías y audio guías.

Otro aspecto práctico en el que hay que trabajar, es el de ampliar la concepción de los comportamientos que son permitidos en un espacio que quiere ser percibido como “centro cultural”. El Museo no puede seguir siendo pensado como un templo de contemplación estética. Si de verdad quiere contar con visitantes recurrentes, debe poder aceptar que los niños no son muy dados a permanecer quietos y callados por mucho tiempo. A ellos les gusta la actividad y la exploración. Si se les permite ser así, seguramente estarán más inclinados a participar y pronto serán los demás visitantes los que deban entender que el Museo está para ser aprovechado, no para ser venerado. Esperemos que el nuevo Museo del Oro haya pensado en los niños y haya tenido siempre presente que el público más numeroso que lo visita es el público infantil en edad escolar. No se puede seguir esperando que dos grupos de cuarenta niños cada uno, se mantenga completamente homogéneo durante una hora y media y que participen hablando en un tono de voz bajo. En un sentido práctico, inclusive valdría la pena replantear la cantidad de niños que se atienden por cada

Animación, el tiempo que dura cada recorrido e inclusive la cantidad de animadores disponibles.

La demanda de Animaciones Pedagógicas es bastante alta y sería muy bueno poder hacer más de tres turnos diarios. Esto se podría hacer si se replanteara la duración del recorrido, tal vez reduciéndolo a sólo una hora. Sin embargo, si se quiere seguir abarcando una buena porción de la exposición en el recorrido, habría que pensar en reducir el número de niños por cada grupo, pues es más fácil movilizarse y tener una interacción fluida con veinte o máximo treinta niños, que con cuarenta. Adicionalmente, con la apertura de las nuevas salas del Museo, lo más probable es que se incremente el interés de los colegios por visitarlo, así que sería pertinente pensar en la posibilidad de tener más animadores para atender esta demanda.

Recapitulando, no sólo se trata de que el Museo defina qué espera lograr con las Animaciones, sino que defina qué comportamientos son permitidos en el Museo y cuáles no lo son, para saber qué se puede hacer en una Animación o si definitivamente no son adecuadas para este tipo de institución. De acuerdo a lo que se espera de los museos hoy en día, la respuesta debería ser que los que deben cambiar son los demás visitantes y el espacio mismo del Museo, para que se pueda permitir una participación activa de sus visitantes.

Si el Museo es consciente del poder que tiene para decidir el rumbo de sus acciones, si es consecuente con lo que se espera de él, pronto se inclinará por abogar por el empoderamiento de sus visitantes, para que el Museo del Oro sea un verdadero centro cultural en el que su público acude libre y constantemente para reinterpretar su propia visión del pasado prehispánico de Colombia.

5. Anexos

5.1 Estadísticas de atención del Museo del Oro, en Bogotá, en el año 2003.

En el cuadro que se presenta a continuación. El número de niños que fueron atendidos con Animación Pedagógica corresponde a más o menos el 50% del total de visitantes que no pagan, es decir, unos 53.760 niños en promedio durante el año.

Este cuadro fue obtenido directamente del Museo del Oro.

VISITANTES MUSEO DEL ORO BOGOTÁ 2003

<i>VISITANTES</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Adultos</i>	<i>82.809</i>
<i>Niños</i>	<i>24.959</i>
<i>Tercera Edad</i>	<i>7.471</i>
<i>Estudiantes</i>	<i>1.221</i>
<i>No Pagan</i>	<i>111.019</i>
<i>Extranjeros</i>	<i>19.189</i>
<i>TOTAL</i>	<i>246.668</i>

<i>TOTAL CON BOLETA</i>	<i>135.649</i>
<i>TOTAL SIN BOLETA</i>	<i>111.019</i>

6. Bibliografía

- Ames, Michael. 1992. *Cannibal Tours and Glass Boxes. The anthropology of museums*. Vancouver: University of British Columbia.
- Anderson, Benedict. 1983. Census, Map, Museums. En *Imagined Communities*. New York: Verso.
- Asensio, Mikel, et al. 2000. Estudios de público, evaluación de exposiciones y programas, y diseño de áreas expositivas en el Museu Marítim. *Revista Drassana*. Barcelona: Museo Marítim.
- Beck, Ulrich. Giddens, Anthony. Lash, Scott. 1997. *Modernización Reflexiva*. Madrid: Alianza Universidad.
- Beltrán, Elsa María. 2004. *Pequeños Científicos en la Escuela Primaria. Cartilla para docentes en formación*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Botero, Clara Isabel. 1994. *La apropiación del pasado y presente indígenas: conformación de colecciones arqueológicas y etnográficas del Museo Nacional, 1823-1938 y Museo Arqueológico y Etnográfico, 1939- 1948*. Bogotá: Uniandes.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. Wacquant, Loïc J.D. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Barcelona: Grijalbo.

- Carretero, Mario. 1997. ¿Qué es el constructivismo?. Sitio web del CECA (Comité de acción educativa y cultural de museos de Bogotá), Museo Nacional de Colombia, http://www.uls.edu.mx/~estrategias/constructivismo_educacion.doc, (obtenido de la red mundial el 12/04/04).
- Chesneaux, Jean. 1984. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Delgado, Ivonne y Clara Isabel Mz-Recamán. 1990. El museo como ente educador. *Boletín No.28*. Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.
- El Tiempo. Noviembre 20 de 2003. Ministerio de educación presenta estándares de competencias ciudadanas. Sitio web del diario El Tiempo, <http://eltiempo.terra.com.co/educ/notieducacion.html>, (Obtenido de la red mundial el 20/11/2003)
- Forero, Ana María. 2001. *Museo histórico de la Policía Nacional: puesta en escena de una institución*. Bogotá: Uniandes.
- Foucault, Michel. 1998. El sujeto y el poder. *Texto y contexto No. 35, Abril/ Junio*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gallego-Badillo, Rómulo. Pérez, Royman. 1994. *Corrientes constructivistas: de los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gándara, Manuel. 1998. *La interpretación temática y la conservación del patrimonio cultural*. México: ENAH

- García Canclini, Néstor. 1989. *Culturas híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990
- García Canclini, Néstor. 1990 Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En *Sociología y cultura*, Pierre Bourdieu, 9-50. México: Grijalbo.
- Gardner, Howard. 1993. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garzón, Flor Alba y Eduardo Londoño. S.f. *¿Qué le dijo la momia al esqueleto?*. Bogotá: manuscrito sin publicar.
- González, Ana María. 2003. *Relatos para la historia de Servicios Educativos del Museo del Oro*. Bogotá: manuscrito sin publicar.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Handler, Richard y Eric Gable. 1997. *The new history in an old museum. Creating the past at Colonial Williamsburg*. Durham: Duke University Press.
- Hein, George. 1991. The museum and the needs of learning. Sitio web del CECA, Museo Nacional de Colombia.
<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/research/constructivistlearning.html>.
(Obtenido de la red mundial el 12/04/04).
- Hooper-Greenhill, Eilan (ed). 1994. *The educational role of the museum*. London, New York: Routledge.
- Karp, Ivan y Steven Lavine. 1991. *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display*. Washington: Smithsonian Institution Press.

- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara. 1998. *Destination Culture. Tourism, Museums, and Heritage*. Berkeley: University of California Press.
- León, Aurora. 1975. *El museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Londoño, Eduardo. 2001. Misión y estructura del Museo del Oro. *En la BLAA*, 40: 4-5. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Londoño, Santiago. 1989. *Museo del Oro: 50 años*. Bogotá: Museo del Oro, Banco de la República.
- MacDonald, Sharon (ed). 1998. *The Politics of Display. Museums, Science, Culture*. London: Routledge.
- Martínez, Ángela. 2003. *Informe de la práctica académica en el Museo del Oro*. Bogotá: manuscrito sin publicar.
- Misión de Servicios Educativos. Sitio web del Museo del Oro del Banco de la República: <http://www.banrep.org/museo/esp/educa/misioneduc.htm>
- Museo Nacional de Colombia. 1999. *Memorias del coloquio nacional: La educación en el museo*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Patiño, María Isabel. Sin Fecha. *Alianza Pequeños Científicos. Interpretación teórica*. Bogotá: manuscrito sin publicar.
- Pérez Santos, Eloisa. 2002. *Estudios de visitantes en museos: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Trea.
- Pratts, Carmen. S.f. *Lo que no cabe en Internet. Patrimonio y Museo*. Museo Nacional.
- Rodríguez, Catalina. 2003. *El museo, un espacio para la construcción de identidad*. Informe de la práctica académica en el Museo del Oro. Bogotá: manuscrito sin publicar.

- Rowe, John Carlos. 1998. Introduction. En “*Culture*” and the problem of the disciplines, ed. John Carlos Rowe. New York: Columbia University Press.
- Salcedo, María Teresa. 1998. *Observación participante, registro y análisis de público adulto, del Museo del Oro de Bogotá. Informe para la dirección del Museo del Oro, Bogotá.* Bogotá: manuscrito sin publicar
- Sánchez, Efraín. 2001. El Museo del Oro, una larga historia. Sitio web del Museo del Oro del Banco de la República. <http://www.banrep.gov.co/museo/esp/info/histlarga.htm>. (Obtenido de la red mundial el 06/03/2004).
- Servicios educativos. S.f. *Programa de Animaciones para Grupos escolares*, Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.
- Servicios educativos. 1994. El pectoral antropozoomorfo tolima se quiere despectoral-antropozoomorfo-tolimizar. *Boletín No.36*, Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.
- Servicios educativos. 1994 (2). El placer de descubrir en un museo. *Boletín No. 37*. Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.
- Servicios Educativos. 1997. Visitar Museos. *Boletín No.43*. Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.
- Servicios Educativos. 2001. *Misión de Servicios Educativos*. Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.
- Schärer, Martín. 2000. El Museo y la exposición: múltiples lenguajes, múltiples signos. En: Cahiers d'étude. Paris: ICOM, Conseil International des Musées. (Traducción de Eduardo Londoño, Museo del Oro.)

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Editorial Universidad de Antioquia.

Wallerstein, Immanuel. 1996. *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

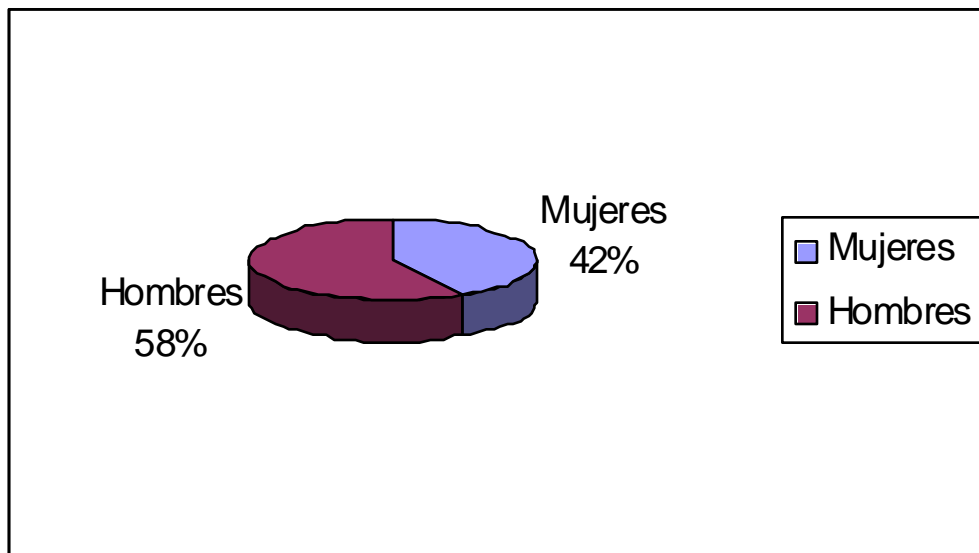


ENCUESTA ENTREVISTA CON EL PUBLICO DEL MUSEO DEL ORO

El Museo del Oro frente al proyecto de renovación y ampliación del Museo del Oro estableció un trabajo exploratorio de conocimiento del público que visita el Museo del Oro. Se realizaron 50 encuestas – entrevistas realizadas por los arqueólogos, museólogo, funcionarios del área de divulgación, subdirector científico y la Directora del Museo entre los meses de septiembre y Diciembre de 1999.:

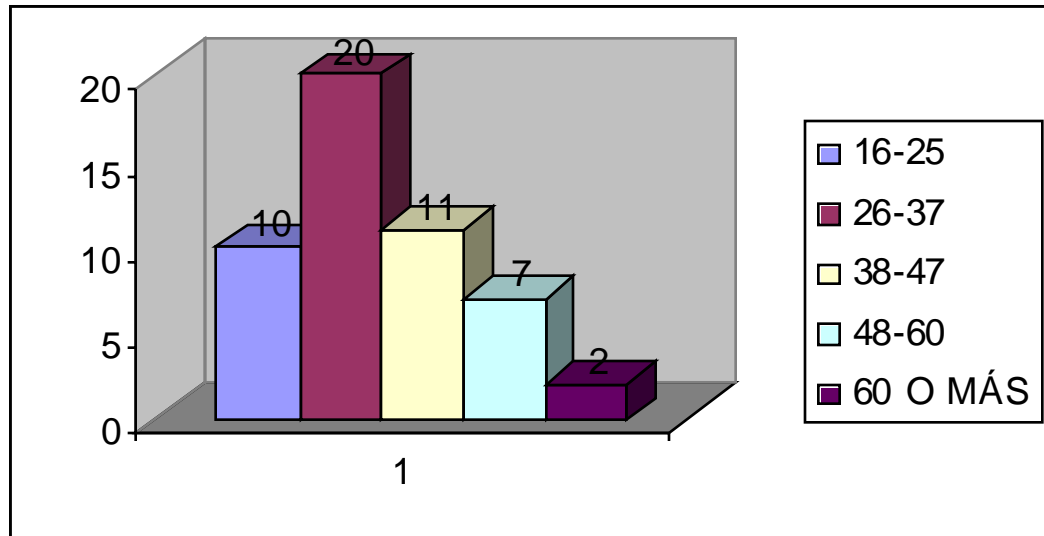
Información acerca del visitante:

1. SEXO





2. EDADES



3. Ocupación

Actividad	Cantidad
Ama de Casa	2
Empleados	15
Estudiante	10
Independiente	15
Profesor	5
Religiosa	1
otro	2



3.1. Profesiones

Profesión	Cantidad	Profesión	Actividad
Sin profesión	22	Guía	1
Abogado	2	Médico	2
Administrador	2	Monja	2
Antropólogo	3	Pensionado	1
Arquitecto	3	Psicólogo	1
Científico - social	1	Recreador	1
Comerciante	1	Vendedora	2
Comunicador	1	Agrónomo	1
Economista	2	Geógrafo	2
Físico	1		

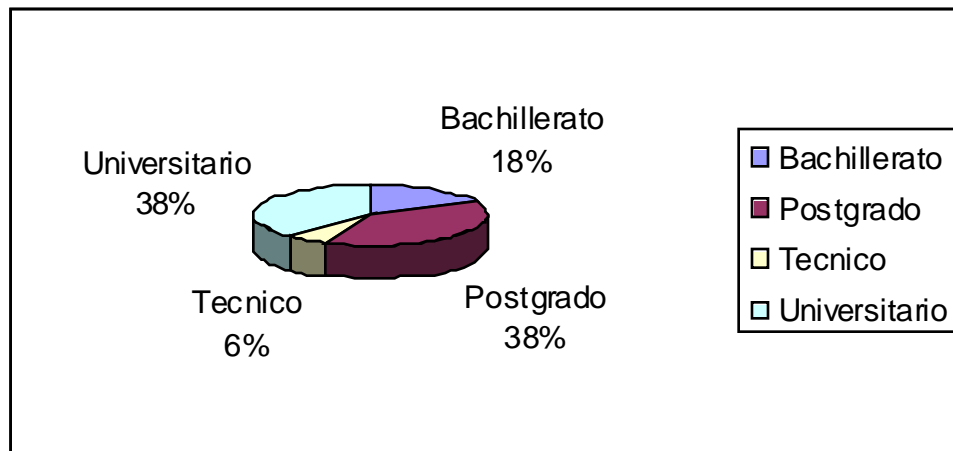
4. Lugar de residencia

Ubicación	Porcentaje
Bogotá	54 %
Colombianos fuera de Bogotá	26 %
Extranjeros	20 %



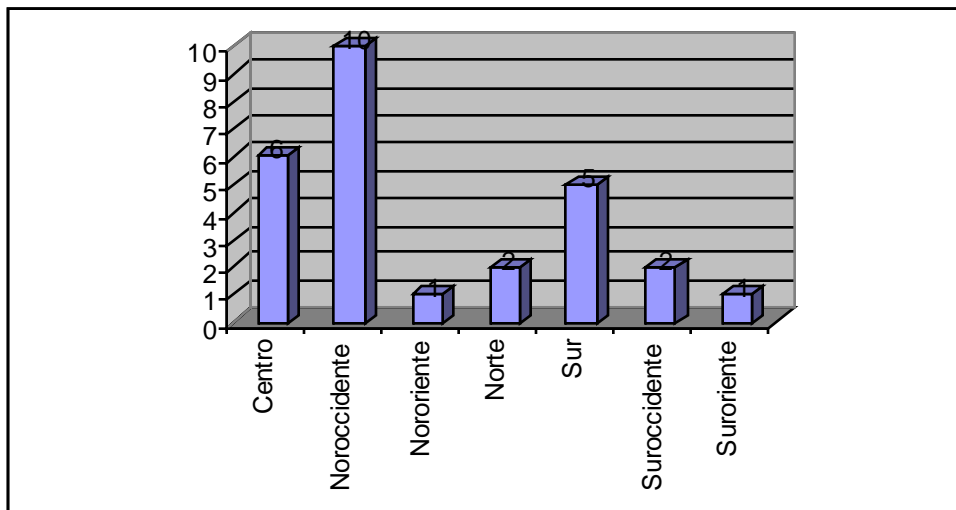
País	Cantidad
Estados Unidos	1
España	4
Francia	1
Perú	1
Italia	1
Venezuela	2

5. Nivel académico





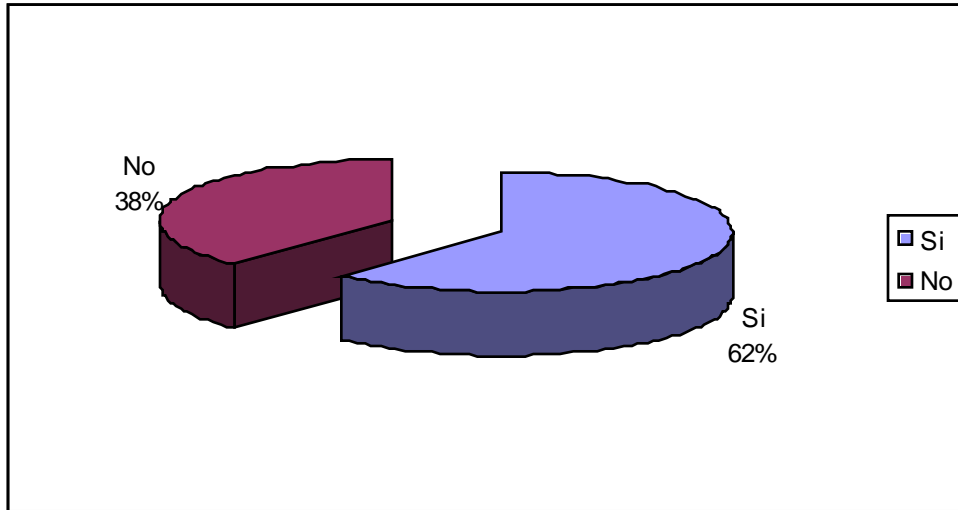
6. Si vive en Bogotá, en que parte de la ciudad vive?



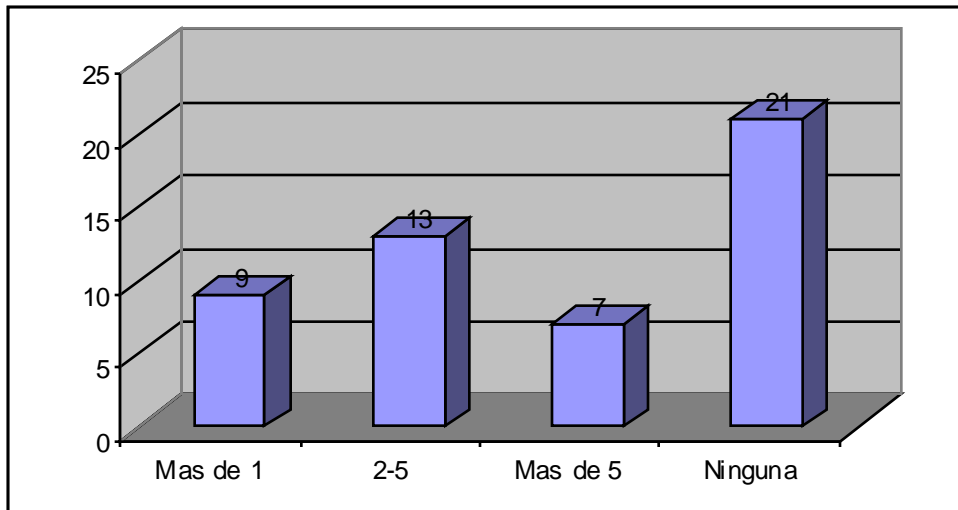
7. Que lo trajo a visitar el Museo?

Concepto	Porcentaje
Visitarlo todo	68 %
Aprender	26 %
Ver el Oro	2 %
No respondió	4 %

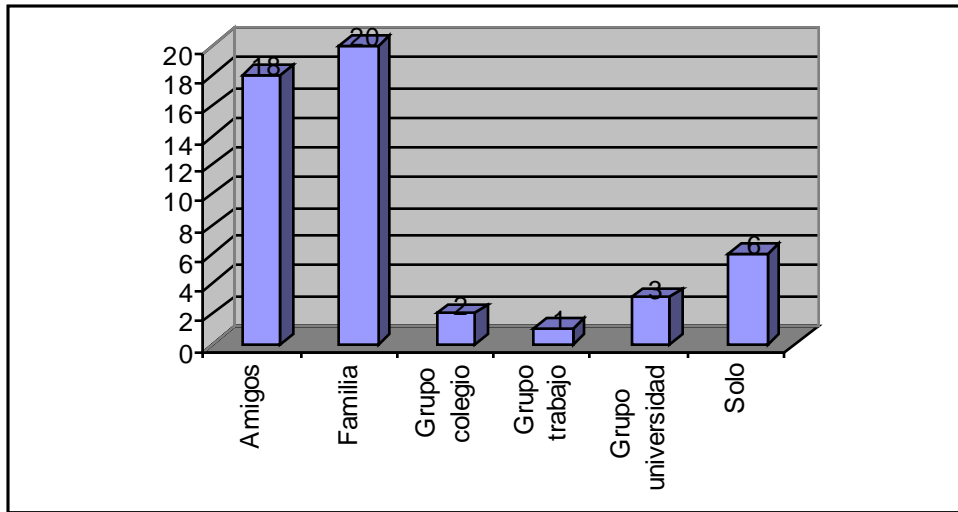
8. Había venido antes al Museo?



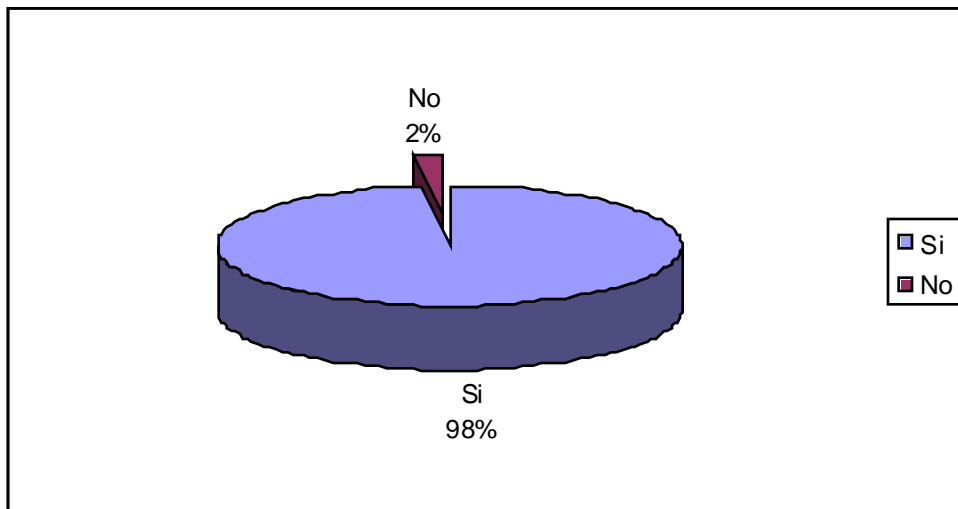
9. Cuantas veces?



10. Con quién vino hoy al Museo?



11. Volvería a este Museo?



12. A que volvería?



Verlo todo	23
Traer familiares	7
Traer amigos	5
Ver exposición itinerante	4
Ver tercer piso	2
Verlo renovado	2
Aprender mas	1
Ver montaje de piezas	1
Repetir experiencia didáctica	1
Traer escolares	1
Ver algo nuevo	1
Ver salón dorado	1
No respondió	1

13. Que piensa que podría tener este Museo para que el público disfrutara mas su visita?

Cafetería	15
Guías	13
Nada	4
Interactivos	3
Música	3
Sala descanso	2
Sillas	2
Almacén más amplio	1
Ampliar los espacios	1
Espacio talleres	1
Señalización	1
Folletos	1
Mas explicaciones salón dorado	1
Información origen de las piezas	1
Información Guajira	1
Parqueadero	1
Más Silencio	1
Dispositivos para ciegos	1
Sala proyecciones más amplia	1
Salón para talleres	1



Teatro Indígena	1
Tema Herramientas	1
Videos dentro de la exposición	1

14. Que fue lo que más le gusto del Museo?

Salón Dorado	15	Colombia Mágica	1
Tercer piso	6	Conservación de las piezas	1
La museo grafía	4	Diorama	1
Momia Muisca	3	Historia	1
Audioguías	3	Limpieza	1
Todo	3	La técnica desarrollada	1
Anfitrión	2	Piezas de oro	1
Balsa Muisca	2	Sarcófago	1
La caracterización de cada cultura	2	Orejas sinú	1
Exposición itinerante	2	Los empleados del Museo	1
Tumbas	2	El trabajo de filigrana	1

15. Que sintió al entrar y visitar el tercer piso?

Emoción	5	Admiración	1
Nada	4	Sensación de agobio	1
Asombro	3	Impresión	1
Se reduce el espacio y la luz	3	Intriga	1
Sensación agradable	2	Lujuria del oro	1
Me envolví en la magia del oro	2	Miedo	1
Exclusividad	2	Misterio	1
Expectativa	2	Misticismo	1
Organización	2	Paz	1
Orgullo	2	Ritual mágico	1
Ansiedad de espacio	1	Seguridad	1
Ambiente ceremonial	1	Lo simbólico	1
Contacto con antepasados	1	Lo sobrio	1
Escalofrío	1	Solemnidad	1
Ir a la época de los indios	1	Ultratumba	1
Es espectacular	1	Vergüenza de ser europea	1
Falta de oxígeno	1	Fascinación	1

16. Que sintió al entrar y visitar el Salón Dorado?



Análisis de Encuestas

Emoción	8	Ambiente mágico	1
Sensación Impactante	4	Mucha gente	1
Asombro	4	Nada	1
No respondió	4	Paz y alegría	1
Contacto con el pasado	2	Falta de luz	1
Mejor que el anterior	2	Preciosidad	1
Expectativa	2	Presencia indígena	1
Miedo	2	Sabiduría	1
Nostalgia	2	Silencio	1
Temor	2	Hace falta más tiempo	1
Aceptación y Positivismo	1	Tranquilidad	1
Atmósfera especial	1	Extasis	1
Sensación de bosque	1	Fascinación	1
Conocer el País	1	Sensación de lo cotidiano	1
Escalofrío	1	Impresionante	1
Espectacularidad	1		

17. Cómo le pareció la información en textos, fotos, mapas, cuadros que este Museo le proporcione?

Concepto	Porcentaje
Buena	52 %
Muy buena	24 %
Regular	22 %
No respondió	2 %

18. Hay otros aspectos sobre los cuales quisiera que este Museo le proporcionara más información?

Ninguno	7	Guías	1
Información en Audiovisuales	5	Mitología animal	1
Información en Cartillas	5	Más información sobre momias	1
No respondió	3	Información más corta	1
Información sobre esmeraldas	2	Mujer en la sociedad	1
Grupos actuales	2	Película	1
Mayor información	2	Teatro indígena	1
Biblioteca	1	Objetos colocados en el ambiente que se hicieron	1
Contexto social	1	Procesos de elaboración	1
		Que hace la gente que trabaja en el Museo	1



Análisis de Encuestas

Esta muy claro	1	relación con otros elementos	1
Estadísticas	1	Sitio donde se encuentran los objetos	1
Cambiar boleta	1	Uso de alcarraza	1
Textiles	1		

19. Que tipo de relación siente usted con las Sociedades del pasado que este Museo exhibe?

Conocer la identidad y orígenes	7	Esta es nuestra representación	1
Ninguna	6	Lejana - época de oro	1
No respondieron	5	Muchas piezas que aun se utilizan	1
Son nuestros antepasados	3	Nostalgia de lo que tuvimos	1
Admiración	2	Nostalgia porque eran muy inteligentes y los españoles sacaron todo	1
Respeto	2	El legado de los objetos	1
Ninguna relación	2	Orgullo de provenir de esos antepasados	1
Aprecio por las culturas indígenas	2	Yo soy chibcha	1
La evolución en el tiempo	2		
Aprender	1	Pasado	1
Una relación cercana	1	Poca relación	1
Ser descendiente de los Tolimas	1	Relaciono con el jaguar y serpiente	1
Continuidad de la historia	1	Riqueza	1
Costumbres y tradiciones	1	Culturas avanzadas	1

20. Luego de la visita, le quedan preguntas o dudas que el Museo podría resolverle?

No	19	Mas sobre la momia	1
No respondieron	6	Metodología para maestros	1
Mayor información	2	Muchas	1
Hay nuevas culturas?	1	Piezas son originales?	1
Aun no me las resuelven	1	Porque abrieron este espacio?	1
Como era la vida cotidiana	1	Porque no se exhibe de Guajira	1
La cronología de las sociedades	1	Programas para niños	1
Cuanto oro se llevaron los españoles	1	Razones porque se elaboraron las piezas	1
Descubrimiento de los metales	1	Rol de mujer, educación, economía,	1



Análisis de Encuestas

		política	
Dónde esta lo que se llevaron los españoles?	1	Si	1
Especificar rituales	1	Sobre los españoles	1
Se han robado piezas?	1	Influencia de los Incas	1
La interpretaciones de los indígenas	1		

21. Hay algo que usted le agregaría a la exposición?

Nada	12	Algo más moderno	1
Más información	5	Movimiento más real	1
Más guías	4	Museo postmoderno	1
Videos	3	Otras opciones culturales	1
Mas objetos	3	Salón para charlas	1
Audiovisuales	2	Película al final	1
Una biblioteca	2	Porque se acabaron las culturas	1
Una cafetería	2	Representación en cera	1
Más fotos	2	Salas más amplias	1
Un catálogo	1	Sistema para ciegos	1
Como leen los arqueólogos	1	Vender mas cosas	1
Como se obtienen los objetos	1	Vídeo – ingresar a las tumbas	1
Espacio talleres	1	No respondió	1
Sobre los indígenas actuales	2	Maniqués	1
Replicas más baratas en el almacén	1		

22. Eliminaría algo de la actual exposición?

Concepto	Porcentaje
No	88 %
Mapas y cuadros	3
Ideas repetidas	3
Salón Dorado	2
Murcielago de cerámica Tairona	2



Piezas repetidas	2
------------------	---

23. Si usted pudiera llevarse a su casa un afiche con una fotografía de alguno de los objetos que vio, Cual escogería?

Balsa Muisca	19
Poporo	11
Salón Dorado	3
Sapo	2
Sarcófago	2
Serpiente	1
Culebras muisca	1
Aros (zarcillos)	1
Disco Nariño	1
El anfitrión	1
Figura antropomorfa-serpiente cocodrilo Muisca	1
Laguna de guatavita	1
Mapa con las culturas	1
Momia	1
Murciélago	1
Nariguera y cerámica	1
Orejera	1
Remate de alfiler del Cauca (mico con ave)	1
Todos los objetos	1
Tumbas	1
Tunjo Muisca	1

24. Que significa este Museo para usted?

Patrimonio cultural	6	El acercamiento a los indígenas	1
Riqueza patrimonial del pasado	6	Lo que las culturas aportaron a la historia	1
Los Antepasados	4	Símbolo de país	1
Orgullo	3	No respondió	1
Riqueza cultural grande	3	Tesoro-testimonio	1
Refleja cultura y raíces de Colombia	2	Patrimonio de la humanidad	1
Lo mejor de Colombia	2	Unico Museo con Oro	1
Un lugar donde se aprende	2	Valor cultural	1



Análisis de Encuestas

Aprender de las técnicas indígenas de elaboración	2	Ventana de Colombia para el mundo	1
El celo del colombiano por mostrar las culturas	1	La relación existencial con el mundo	1
Desarrollo cultural	1	Templo sagrado de mi cultura	1
Evitar salida de las piezas del país	1	Vida	1
Guarda los orígenes del País	1		

5.4 Diagrama de Codificación

El cuadro que se presenta a continuación, es el resultado del microanálisis de las entrevistas realizadas en el año 2003.

