

## Museos y relatos del pasado. Una experiencia en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia.

por *Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
 gonzalodeamezola@gmail.com, cdicroce@gmail.com  
 pinagarriga@yahoo.com.ar, vpappier@yahoo.com

Recibido: 29/03/2018 - Aceptado: 20/04/2018

---

### Resumen

La asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia forma parte del último ciclo de formación del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata. En el marco de la cursada se proponen -entre otras actividades- salidas educativas como actividad didáctica que enriquece el proceso de enseñanza. Estas son una estrategia metodológica que abre el debate en torno a otros modos de “habitar” la Universidad y la escuela para promover alternativas pedagógico didácticas que interpelen el formato académico y escolar instituido e inviten a los futuros docentes a proponerlas en sus propias clases, tanto en la residencia como en su próxima práctica profesional. Posibilitan abordar cómo los museos y los diferentes espacios urbanos con sus monumentos y sus marcas son vehículos de la memoria pero no aseguran por sí solos los contenidos a transmitir ni los sentidos con los que serán interpretados, ya que estos dependen de los destinatarios, de las lecturas y apropiaciones que realicen. El recorrido que proponemos implica reflexionar sobre las marcas de la memoria y mirar con otros ojos los espacios vividos y transitados cotidianamente. El trabajo desarrolla las experiencias compartidas en el Museo de Ciencias Naturales de la Ciudad de La Plata y el Museo Etnográfico de la Ciudad de Buenos Aires.

### Palabras claves

formación docente, museos, relatos del pasado

\*\*\*

Museums and stories from the past. An experience in the subject Didactic Planning and Practices of teaching in History.

### Abstract

The subject Didactic Planning and Practices of teaching in History is part of the last cycle of Teacher Training in History of the National University of La Plata. Within the framework of the course, educational outings are proposed, among other activities, as an educational activity that enriches the teaching process. These are a methodological strategy that opens the debate around other ways of ‘inhabiting’ the University and the school to promote pedagogical didactic alternatives that interpellate the established academic and school format and invite future teachers to propose them in their own classes, both in the residence and in their next professional practice. They make it possible to approach how museums and the different urban spaces with their monuments and their brands are vehicles of memory. They do not ensure by themselves the contents to be transmitted nor the meanings with which they will be interpreted, since these depend on the recipients, on the readings and appropriations that they make. The route we propose involves reflecting on the marks of memory and looking with different eyes at the spaces lived and traveled daily. The work develops the shared experiences in the Museum of Natural Sciences of the City of La Plata and the Ethnographic Museum of the City of Buenos Aires.

### Keywords

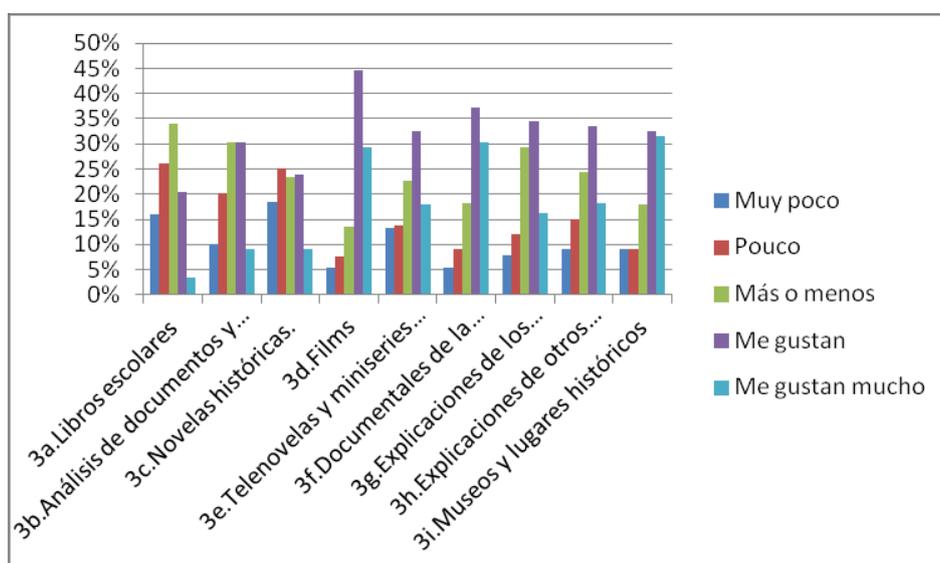
teacher training, museums, past stories

## Los museos y lugares históricos en la enseñanza de la Historia

Uno de los problemas más criticados de las clases de historia –objeción que se remonta al menos a principios del siglo XX- es que usualmente su enseñanza es muy expositiva y que, por ese motivo, la actividad intelectual y el entusiasmo de los alumnos resultan limitados. La investigación sobre los jóvenes y la política en la Provincia de Buenos Aires nos posibilita analizar el problema planteado

<sup>1</sup>. En una de las preguntas de la encuesta utilizada en la investigación se indaga cuáles son las formas de presentación de los contenidos de nuestra asignatura que resultan más atractivas para los alumnos secundarios. En las opciones de la encuesta se incluyen distintos recursos de aprendizaje, desde los más tradicionales –las explicaciones de los profesores y los manuales escolares-, a los recursos audiovisuales -cuyo empleo se vio notablemente facilitado por los adelantos tecnológicos de los últimos años- y también otras actividades que podríamos denominar clásicas -como las visitas a museos- pero que, paradójicamente, se han vuelto más complicados de llevar adelante en buena parte de las escuelas por las características del mundo actual y las limitaciones que impone la burocracia escolar.

**Cuadro 1.**

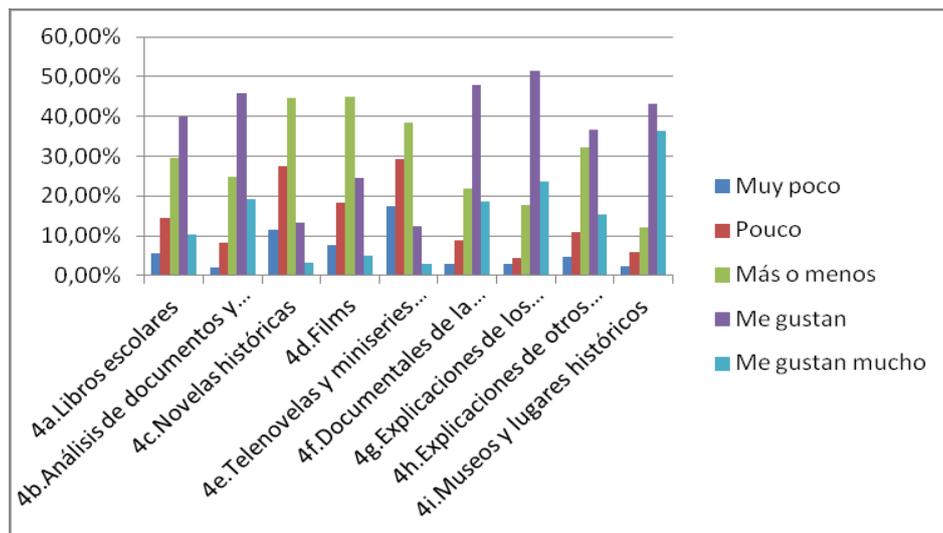


Los datos relevados nos permiten realizar un rudimentario *ranking* de preferencias de los estudiantes, sumando aproximadamente las alternativas de agrado (“me gustan mucho” y “me gustan”, consideradas siempre en este orden en la enumeración), restándoles las de desagado (“me gustan poco” o “muy poco”) y dejando de lado la alternativa neutra (“más o menos”).

El recurso ampliamente preferido por los jóvenes es la proyección de films, con un índice de +77 (45+34-12). También manifiestan un fuerte agrado por las visitas a museos y lugares históricos: +50 (32+33-15).

Si la respuesta anterior nos brinda pistas sobre con qué recursos y actividades los alumnos prefieren que se les enseñe historia en la escuela, también indagamos acerca de la confiabilidad que le asignan a esas mismas opciones acerca de permitirles acceder a un conocimiento confiable.

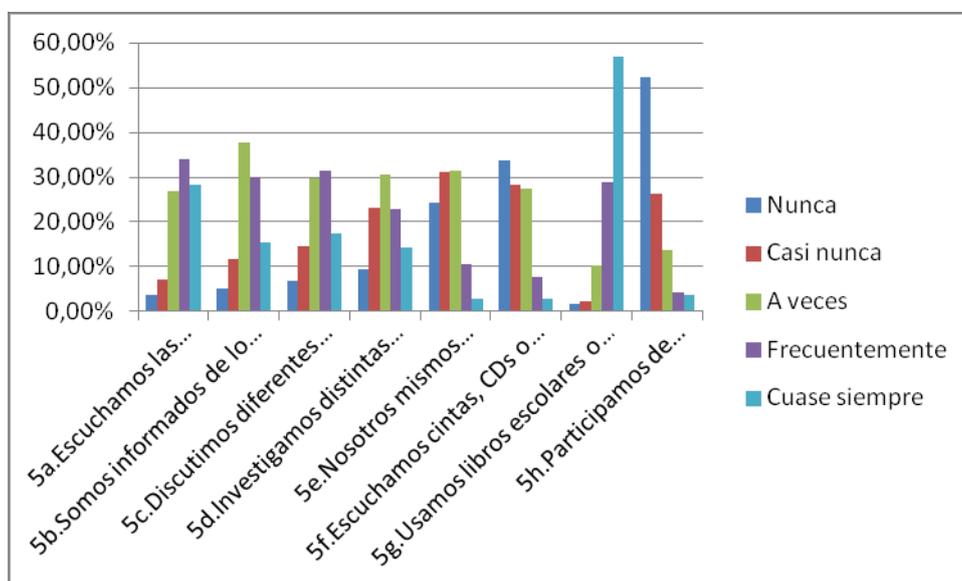
Cuadro 2.



Utilizando el mismo método, podemos concluir que los alumnos consideran que los conocimientos más confiables provienen de las visitas a los museos y lugares históricos +73 (42+36-5). Las explicaciones de los profesores son consideradas muy confiables y se ubican en un honroso segundo puesto con +71 (28+48-5). Los films –que ocupan el n°1 en sus preferencias– consiguen, sin embargo, 0 en credibilidad (2+25-27). Esta comprobación nos hace reflexionar acerca de en qué medida la credibilidad en los recursos (que en ese caso también implica una enseñanza más activa) y las preferencias de los alumnos (donde está implicada la motivación para el estudio de la historia) están vinculadas a la forma de utilizarlos en las aulas. Por ese motivo nos parece conveniente prestar atención a las visitas a museos y lugares históricos porque planificar trabajos más frecuentes que incluyan este tipo de actividad puede promover un mayor entusiasmo por parte de los alumnos.

Ahora bien, si esto es lo que interesa y en lo que confían los jóvenes, ¿qué es lo que ellos perciben que con más frecuencia ocurre en las aulas?

Cuadro 3.



Los gráficos de este ítem se refieren al empleo de diferentes metodologías o a las prácticas, actividades y materiales utilizados con mayor o menor frecuencia en las clases. De las respuestas se puede concluir que dos pilares metodológicos de las clases de historia, instituidos en el mismo surgimiento de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales: la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales similares. Aunque puedan existir clases expositivas con una participación intensa de los alumnos y un uso activo de los manuales, esto no parece resultar usual y todo hace pensar que lo corriente resulta un proceso unidireccional de la enseñanza, la reconocida “educación bancaria” según Paulo Freire. En los ítems que se refieren a metodologías de aprendizaje activas las respuestas de los alumnos las consideran, en promedio, menores. Esto incluye a los recursos que consideran sus preferidos: films y visitas a lugares históricos.

El poder educativo de esas visitas todavía está presente en nuestros practicantes, para quienes los recuerdos de su primaria y secundaria aún están próximos. En ese sentido uno de ellos dice en su memoria de la visita que realizó en aquel entonces al Museo de Ciencias Naturales de La Plata:

*... la primera vez que fui al museo con la escuela de mi pueblo, ... tenía 10 años, ... Más allá de que uno siempre tiende a idealizar su pasado en general y a la niñez en particular, me acuerdo que ,, estaba muy contento. En primer lugar, porque iba a conocer el museo y obviamente otra ciudad, pero también porque ese viaje implicaba salir del ambiente cerrado de la escuela. Situación que se profundizó en los años siguientes de EGB y Polimodal cuando me las rebuscaba para ir de viaje con Ferias de Ciencias, Torneos Bonaerenses y Olimpiadas Matemáticas. Debo reconocer, nobleza obliga, que esos viajes me demostraron, que el aprendizaje no se reduce únicamente al ámbito del edificio de la escuela. (E.L.)*

Basándonos en los datos consignados podríamos decir que, a pesar de todos los cambios impulsados para modernizar la enseñanza escolar en las últimas tres décadas, los métodos activos de enseñanza son bastante menos frecuentes que la enseñanza tradicional expositiva y que, por otra parte, las metodologías que resultan más atractivas en opinión de los alumnos secundarios son poco utilizadas.

### **Museos y pueblos originarios en las memorias escritas por de los practicantes**

A partir de esa indagación, la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia que forma parte del último ciclo de formación del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata se propone, en el marco de la cursada, salidas educativas como actividades didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Ya que las mismas son una estrategia metodológica sustancial en la enseñanza de la Historia, que no solo ponen en tensión las prácticas instituidas en el aula sino que abren el debate en torno a otros modos de “habitar” la Universidad y la escuela para promover alternativas pedagógico didácticas que interpelen el formato académico y escolar instituido e inviten a los futuros docentes a proponerlas en sus propias clases, tanto en la residencia como en su futura práctica profesional.

Es por ello que la cátedra organiza un recorrido por distintos espacios de la ciudad de La Plata con el objetivo de observar su trazado, calles, plazas, monumentos e identificar las marcas de la memoria, vehículos de la memoria en el sentido planteado por Elizabeth Jelin (2000). Sin embargo, es necesario subrayar que las visitas a lugares históricos son una condición necesaria pero no suficiente. Las salidas no aseguran por sí solas los contenidos a transmitir ni lo sentidos con los que serán interpretados, ya que estos dependen de los destinatarios, de las lecturas y apropiaciones que realicen y de la propuesta didáctica en la cual esté enmarcada.

Los museos no son excusa de una salida sino lugares en los que se producen intercambios con guías, especialistas y “posibilitan encuentros de otra densidad explicativa” (Alderoqui, 2009) que requieren de miradas y preguntas que los transformen en objeto de estudio y abran múltiples sentidos y lecturas. De este modo, los practicantes deben identificar en su recorrido los criterios con

los cuales está organizada cada una de sus salas, qué exhiben, cómo lo hacen y por qué razones. Nuestra intención es desentrañar el relato del pasado que en esos museos se construye. Como sostiene Marisa González de Oleaga (2011), los museos son potentes aparatos visuales e ideológicos cuyos mensajes afectan a la acción de los sujetos. Sus relatos no sólo describen el pasado, sino que también operan sobre el presente ordenando, jerarquizando y evaluando una realidad compleja. En los museos –dice la autora- se dicen cosas pero sobre todo se hacen cosas al decir y esta dimensión preformativa del lenguaje es la que corresponde evaluar.

Del recorrido urbano que realizamos conjuntamente con nuestros practicantes desarrollaremos en el presente trabajo las experiencias compartidas en el Museo de Ciencias Naturales de la Ciudad de La Plata<sup>2</sup> y en el Museo Etnográfico de la Ciudad de Buenos Aires<sup>3</sup>, a partir de las voces de los docentes de la cátedra y de los propios estudiantes y centrandó nuestra atención en cómo cada una de estas instituciones narran la vida de los pueblos originarios de nuestro actual territorio. El pasado que narran los museos es interpelado por la experiencia inscripta en el presente de los propios practicantes, a través de preguntas que ponen en juego sus propias representaciones y recorridos biográficos.

Los museos históricos fueron una creación del siglo XIX con el propósito de recopilar, clasificar, conservar, estudiar y exponer vestigios del pasado que permitieran en momentos de grandes cambios -en nuestro país, la organización del Estado moderno- educar y adoctrinar a los nuevos ciudadanos. Esta organización y recreación de la memoria contribuyó a naturalizar la idea de Nación. Pero este panorama comenzó a impugnarse alrededor de 1950 y las críticas se han intensificado en las últimas décadas. Desde entonces, tanto los especialistas, por un lado, como minorías nacionales y grupos subalternos excluidos de estas instituciones, por el otro, reclamaron que los museos dejaran de ser lugares de adoctrinamiento y se transformaran en espacios donde todos pudieran verse incluidos en un relato. El acceso a la historia y a la memoria se considera desde esta perspectiva como un derecho fundamental que afecta a la identidad y la capacidad de acción de los sujetos involucrados. La invisibilización histórica y la valoración negativa de ciertos grupos refuerzan, en definitiva, las estructuras de dominación establecidas en la sociedad. En América Latina se cuestionan especialmente las políticas de representación tradicionales sobre los colectivos indígenas y en muchos museos esas objeciones han sido tomadas en cuenta para cambiar las imágenes estereotipadas que hasta hace poco transmitían de los aborígenes.<sup>4</sup> Sin embargo, algo de esas visiones tradicionales debe ser considerado a priori en nuestro trabajo con los practicantes: cuando queremos ocuparnos de los indios no podemos recurrir a un museo histórico sino a uno de ciencias naturales y otro de etnografía. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos –ya sea por razones ideológicas o historiográficas- no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que los aborígenes constituían sociedades “estáticas” y que su organización económica, social y política era simple. Contrariamente a esas creencias estos pueblos presentaron una gran diversidad, constituyendo sociedades y culturas complejas que presentaron a lo largo del tiempo grandes cambios. (2008:12)

Estas discusiones y tensiones no siempre están presentes en los recorridos por los museos. Sin embargo, como sostiene Marta Dujovne “Aunque a muchas instituciones todavía les cueste admitirlo, no hay lugar en esta época para las verdades absolutas. Ellas están atravesadas por las discusiones que se dan en cada disciplina y por el reclamo de todos los que tienen que lidiar con el tema del patrimonio. (2007) ¿Cuál será el lugar de la memoria y cuál el de la historia? ¿Cómo entretener los discursos de los antropólogos con los de las sociedades que estudian? ¿Qué hacer con las memorias en conflicto? Nuestras salidas educativas proponen a los practicantes trabajar con estas cuestiones, problematizando los relatos presentes en los museos y analizando las posibilidades de trabajar de este modo con sus futuros alumnos.

Para ello, en cada una de las visitas a los museos se solicitaron memorias<sup>5</sup>, a modo de registro y reflexión de la experiencia realizada. Esas memorias no se inscriben en una mera descripción sino que constituyen una recuperación a través de la narración en el sentido que plantea Larrosa donde lo significativo pasa por cómo cada sujeto vive y atraviesa dicha experiencia. Estas memorias

recurren a anécdotas y hechos cotidianos de la salida, rememorándose sentimientos, pensamientos y deseos acerca de cómo enseñar Historia. Ese narrar a su vez da cuenta de que la memoria implica selección de qué recordar y qué olvidar aunque no siempre los sujetos sean conscientes de ello y en nuestro trabajo como docentes tratamos de rescatarlo y de evidenciarlo, reflexionando sobre el doble sentido de estas salidas: una experiencia que les deje huellas como practicantes y que les permita al mismo tiempo proponer alternativas pedagógicas en su práctica profesional como docentes.

La visita al Museo de Ciencias Naturales de la Plata se inicia en la puerta del Museo frente a los Esmilodontes, allí el pasado se acerca a través de la lectura que da voz de Gabino, pero ¿quién es Gabino? Leemos “El fantasma que llegó de la Patagonia” (Tarruella, 2006), relato fundado en una leyenda sobre el fantasma del cacique tehuelche Modesto Inacayal que se pasea por las salas del museo dando portazos y abriendo ventanas. En octubre de 1884 Inacayal fue hecho prisionero y permaneció dieciocho meses en la prisión de El Tigre, Provincia de Buenos Aires luego de los cuales fue llevado al Museo de Ciencias Naturales de La Plata debido a las gestiones efectuadas por su director Francisco P. Moreno que obtuvo un permiso del gobierno para efectuar el traslado (Endere, 2011).

*... ese fantasma del museo que, evocando el misterio, la curiosidad, e invitando a que entren en juego los sentidos para percibir toda la realidad que vemos y no vemos del museo, permitió ingresar al edificio pensando en los pueblos originarios, en esos otros sujetos que fueron convertidos en objetos a ser estudiados minuciosamente y mecánicamente, despojándolos de su identidad... creyendo que sería posible comprenderlos arrancándolos de su cotidianidad. Me pareció muy interesante este recurso didáctico de comenzar la visita con esta leyenda, que nos hizo tener una mirada crítica desde que pusimos el primer pie en las galerías exteriores del edificio, con lo que solo la literatura puede lograr: comprometer toda la persona, desde la imaginación hasta su completa afectividad. (B.S)*

Finalizada la lectura subimos al primer piso para visitar la sala XXI Arqueología Latinoamericana. Esta sala cuenta con una réplica de la Puerta del Sol monumento de piedra que se encuentra en Tiahuanaco, Bolivia, la representación de la Cueva de los Toldos, en Santa Cruz y se exhiben colecciones de arqueología peruana (Moche, Nazca, Ica, Chancay y Chimú).

Frente a los objetos que atraviesan el tiempo como parte de una memoria, de un proceso de construcción de identidades solicitamos a los estudiantes que se detengan en los lugares que consideren más significativos, seleccionen un objeto y le formulen preguntas, atendiendo a cómo el mundo cotidiano habla de nosotros. Esta actividad los desconcierta porque según manifiestan están más acostumbrados a que les hagan preguntas que a formularlas y mucho más si se trata de “hablarle” a un objeto.

*Pensar la identidad como ese proceso que se despliega en el día a día. Esa era la idea de la consigna a partir de la cual debíamos recorrer la sala: elegir uno de los diversos objetos que se encontraban en las vitrinas de la primera sala y, haciéndole preguntas, reparar en su cotidianeidad. (L.Z.)*

*... me detuve frente a una especie de jarrón de cerámica... El objeto estaba casi todo dibujado, como decorado, al igual que la mayoría de los objetos de la sala. Era bastante llamativo. Me pregunté: ¿quién te hizo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Para qué te usaban? ¿Los dibujos tienen algún significado o son decorativos? Me pongo a pensar a ese objeto en otra época, en otro contexto totalmente diferente, en su época, en el contexto de su creación y uso. Me faltan elementos para completar el relato. (M.B.)*

*... las piezas eran eso, piezas carentes de vida, oscuras, sin una descripción que les hiciera justicia. Las fotos escaseaban, y los objetos imponentes como la Puerta del Sol y unas estatuas de personas no tenían nada que las identificara. ... todos discutimos acerca cómo nos disgustaba la sala... por su falta de vida, de humanidad, de información, y también de errores referidos a teorías sobre la llegada de la población a América que se reflejaban en fechas y*

*mapas. También charlamos que no era algo muy estimulante para llevar a las, los estudiantes, ya que sin la intervención del/la docente la visita no sería muy enriquecedora, porque el recorrido no tiene coherencia ni un guión muy armónico, sino que está plagado de fechas, cronologías que no están conectadas, y muchas veces las colecciones son de zonas y temporalidades muy cercanas que seguro interactuaron pero que aquí aparecen atrapados en un momento del tiempo y espacio, y el vidrio. (G.B.)*

*En estas salas no existen los rastros sobre qué pasó con aquellas culturas, se invisibiliza el genocidio, se remarca sólo lo pintoresco: sus creaciones. Un objeto en sí mismo no dice nada, y la invisibilización de sus sentidos por parte del museo no es casual, por el contrario, detrás de algo no dicho está alguien no queriendo decir. En este sentido es fundamental el papel del docente para que esto no pase desapercibido, estimulando la mirada crítica de los estudiantes. (R.M.)*

Una vez concluido el recorrido por la sala XXI nos dirigimos al hall del primer piso en que se exhibe una colección de tallas, mobiliario y ornamentos jesuitas de Misiones y Paraguay.

*En la imponente sala central que comunica los dos pisos del museo y por la que ingresa la luz desde lo alto, los objetos expuestos cambian. Ángeles, estatuas rescatadas de templos, enormes pinturas en las paredes de paisajes imponentes y pequeños hombres, y pequeños barcos que llegan del este. Los objetos expuestos, pueden reconocerse como elementos simbólicos también, religiosos. Todo hace suponer que al avanzar a esa sala, se avanza en la historia y la conquista española en el continente se hace presente. Un cartel que ubica en el tiempo a estas piezas confirma la sospecha “las misiones jesuíticas en América”. ... Me resulta interesante detenerme a pensar que la diferencia con los otros objetos religiosos de la sala anterior radica en la contemplación que éstos suponen. Figuras aladas (ángeles) que no representan seres terrenales ni cotidianos y que no se manipulan en esa cotidianeidad. Algo que nos permiten esbozar de forma simple y muy esquemática, algunas diferencias de las culturas originarias con aquellas por las que fueron avasalladas. (L.Z.)*

Por último ingresamos a la Sala XX, Etnografía, denominada “Espejos Culturales” Los materiales que en esta sala se exhiben pertenecen a culturas originarias del actual territorio argentino organizadas de sur a norte y están presentes representando diversos aspectos de la vida cotidiana de onas, tehuelches, mapuches, tobas, chanes, guaraníes entre otros.

*En esta sala se utilizaban términos como multiculturalismo, pluralidad, multivocidad y de alguna forma, dejan entrever que lo que se intenta poner en consideración es un proceso histórico en el que intervienen múltiples actores, especialmente los diferentes pueblos originarios que habitaron y siguen habitando estas tierras. Esto último es importante porque pone en tensión el pasado y el presente, algo que muchos creemos relevante a la hora de abordar la enseñanza de la Historia en las escuelas. (E.L.)*

La página web del Museo afirma que los “grupos culturales no están representados en un pasado histórico sino que se mencionan los reclamos y luchas por sus tierras, memoria e identidad. En este marco, se proyecta un video que nos trae al presente de los grupos étnicos a través de escenas de la vida actual”<sup>6</sup>. En relación a esa propuesta de la sala una practicante expresa:

*Y aquí la cosa cambiaba, era algo así como un mea culpa que el museo realizaba por hacernos recorrer la historia de nuestros hermanos y hermanas en clave de muerte, estática, dominación, y construcción del otro inferior, exhibido, despojado de sus restos, de sus pertenencias y despojado de poder refutar esta exhibición (aunque esto con el tiempo, y reclamos de las comunidades va mutando esta situación, por suerte, en realidad por organización y lucha política). Esta sala nos mostraba la vida de la comunidad, nos mostraba imágenes, y nos mostraba objetos enmarcados en un contexto de acción, de actividades, de supervivencia, de personajes y de sujetos en definitiva. Hacía menciones algo acotadas a la existencia de una resistencia de los pueblos originarios. Y también incluía algunos elementos de pueblos no sólo*

*latinoamericanos. Las cosmovisiones aparecían y también las tradiciones y ritos. Sin embargo un video que se reproduce en una televisión en la sala me dejó algo incómoda, ya que narraba la historia de los pueblos originarios de una forma bastante “correcta” en el tiempo, pero que al llegar a la actualidad cerraba el relato diciendo que éstos estaban ya incorporados a nuestro Estado y vivían integrados de diferentes formas. Esta narración me hacía pensar en ¿por qué entonces se realizó una marcha por el buen vivir de las mujeres originarias recientemente? ¿Por qué hay un acampe Qom? ¿Por qué una escuela bilingüe habla inglés y castellano y no inglés y alguna lengua que nos represente más y que habite más a nuestros sujetos? (G.B.)*

*... el imaginario de Argentina como un territorio sin indígenas cala fuerte, incluso cuando se reconocen las comunidades que todavía habitan el territorio como en el museo. Lo indígena pasa a ser lo extraño y que todavía exista es casi como algo exótico, algo viejo que quedó en el tiempo, como una pieza de museo. Esta última sala, creo, refuerza un poco esa idea, más allá de hacer algunas pequeñas referencias al marco legal del 94 en Argentina en relación al reconocimiento indígena o a la mención, casi al pasar, del conflicto actual por las tierras pertenecientes a estas comunidades. El relato de la interculturalidad que se quiere plasmar en esta sala arroja una imagen de convivencia bastante pacífica entre las distintas culturas, silenciando las relaciones conflictivas que suponen. (L.Z.)*

*¿Qué imagen de los pueblos originarios se puede construir a partir del exhibicionismo de sus restos como si fueran parte de un jardín zoológico? (P.L.F.)*

*Cuando llegué al museo creí que sabía con qué me iba a encontrar, los animales, restos arqueológicos, eras geológicas, etc. Ya había ido un par de veces, con la escuela, con un curso de fotografía, a dibujar, ya era algo conocido. Estamos un poco formateados con la idea de que en el museo está lo antiguo, lo histórico, lo viejo, lo que ya no se ve. Sin embargo la propuesta con la que realizamos el recorrido, me hizo corroborar una vez más la idea sobre las distintas formas que existen de recorrer y conocer un mismo espacio. Mirar no es lo mismo que ver. Las distintas formas de mirar nos hacen ver, focalizar en cosas particulares para entenderlas de otra manera, como el recorrido por la “Plaza Malvinas”. (L.Z.)*

Las citas de los estudiantes rescatan la invitación de la sala a pensar en la identidad como una construcción social, histórica y plural, al mismo tiempo que observan continuidades con la imagen estereotipada aprehendida en la escuela, en especial los videos que se proyectan en el televisor en los que la dimensión temporal desde principios de siglo XX hasta la actualidad se sucede sin conflicto alguno.

El Museo Etnográfico en la Ciudad de Buenos Aires se define como “una “institución dedicada a la investigación, difusión y conservación del patrimonio histórico y antropológico, desde la perspectiva de los procesos sociales y el respeto por la pluralidad cultural”, focaliza la mirada en las poblaciones aborígenes del actual territorio argentino y otras áreas del continente americano desde una política que “consiste en entender la educación no como un agregado sino como parte constitutiva de la tarea de exhibición”(Magnani, 2011). La visita se inicia con una novedad pues no hay charla introductoria, ni recorrido vitrina por vitrina, por el contrario los antropólogos del Museo invitan a los estudiantes a la realización de una actividad denominada “Nos vamos de caravana”.

El guía indaga los preconceptos de los estudiantes sobre los pueblos originarios y adelanta que la actividad a desarrollar intenta tensionar el imaginario de sociedades igualitarias que hacen referencia los estudiantes. El grupo de practicantes se divide en 4 subgrupos: 1) curacas, 2) artesanos, 3) campesinos 4) caravaneros. Cada grupo debe recorrer las vitrinas seleccionado aquellos objetos relativos a la actividad que desempeña dentro de la comunidad y que contribuyen a la organización de la caravana. Una vez que todos cumplen con la actividad se reúnen y comentan el por qué de sus elecciones.

Transcribimos a continuación fragmentos de memorias de los estudiantes que recuperan la actividad descrita:

*La actividad llamada “Nos vamos de caravana”, se definía como una visita a las formas de vida de las poblaciones andinas de hace mil años. El guía también nos explicó que la actividad tenía como uno de sus objetivos más importantes, poner en cuestión ese imaginario comúnmente aceptado, que habla de la igualdad social en las comunidades aborígenes del NOA. Un imaginario que es muy fuerte y persiste en la actualidad. (L.Z.)*

*Fue llamativo y gracioso que en esta especie de juego de roles, en un principio, la mayoría de nosotr@s queríamos ser curacas, quizás, para experimentar, aunque sea en el plano lúdico la sensación de poder sobre las demás personas de la comunidad... Para finalizar hicimos una puesta en común entre los cuatro grupos, en la cual, más allá de algunas bromas referidas a anacronismos como por ejemplo la exigencia de un gremio que represente a los labradores y pastores ... nos tomamos muy en serio el papel que se nos había asignado. En lo personal me gustó mucho la actividad porque nos permitió penetrar en la vida cotidiana de las comunidades aborígenes de esa etapa histórica y poner en juego ese pasado con el presente encontrando continuidades, pero también rupturas. También me pareció interesante, ya desde mi posición como futuro docente, las características interactivas del juego, que podrían permitir a los alumnos un actitud bastante más activa en el aprendizaje de lo que ofrecen otros tipos de museos. (E.L.)*

*La actividad de la caravana es una excelente propuesta didáctica para comprender que las jerarquías y las relaciones/vínculos sociales también atraviesan a los pueblos originarios. De esta manera se derrumba la imagen idílica de estos pueblos, dejamos de romantizar a estas comunidades y las dotamos de humanidad, visibilizamos las relaciones de poder que a ellos también los atraviesa. Dicha actividad nos invita a pensar la complejidad desde adentro de aquellas comunidades. Centrarnos en el eje de la vida cotidiana de estos pueblos nos ayuda a pensarlos desde un modo más humano, más cercano a nosotros; nos permite interactuar con esta otredad... (B.M.)*

*De ese modo, no miramos azarosamente o desordenadamente todas las vitrinas, sino que buscábamos cosas puntuales orientadas por el tallerista, como quien lee un texto académico con una guía de lectura dada por un docente, pero poniendo el cuerpo, y disponiéndonos al juego, aprendiendo un montón de cosas como sin darnos cuenta. Gracias a la situación de juego que nos hacía poner, en nuestro caso, en el lugar de los trabajadores de la comunidad, se nos generaron muchos interrogantes, que de otro modo no hubiesen surgido. Creo que el juego logró su objetivo: generarnos preguntas. Algunas fueron: ¿quién hace las herramientas para producir? ¿De quiénes son? ¿Es necesario contar con saberes especializados para hacer morteros, arcos, pipas, platos, bolsos, sandalias, vasijas, canastas, sogas, puntas de flecha, o bien hay al respecto un saber popular? ¿Será tarea de mujeres fabricar algunos de estos artefactos domésticos, o compartirían el trabajo? ¿Estos hombres "rasos", toman algún tipo de decisiones? El sentimiento que me surgía al ponerme en la piel de estos agricultores, cazadores y pastores, era mirar objetos elaborados con deseo (vasijas, ornamentos), ganas de saber hacerlos, ganas de tenerlos, eran obras de arte hermosísimas. ¿Sentirían lo mismo estos trabajadores?*

*Finalmente "armamos la expedición", una forma muy entretenida de hacer la puesta en común. Con objetos tangibles simbolizamos lo que cada grupo aportaría a la travesía, terminando de armar el rompecabezas con la información que cada grupo tenía, generando el cuadro completo de la organización social de estos pueblos. (B.S.)*

A través de la actividad descrita más arriba los practicantes complejizan su mirada sobre los pueblos originarios y se acercan a una visión problematizadora que invita a cuestionar las visiones simplistas y maniqueas con la que muchas veces es abordada la realidad social tanto del pasado como del propio presente.

Al respecto se inicia un debate sobre la caracterización de los pueblos originarios en los manuales escolares, que si bien han iniciado cambios en su visión sobre esos pueblos en las interpretaciones sobre los procesos históricos como por ejemplo la conquista de América subyace

una visión moral que reduce a todos los españoles como “malos” y a los indígenas como “buenos” y las explicaciones causales se centran únicamente en las acciones intencionales de los actores. Desde esta mirada cómo puede explicarse entonces que los primeros en ser conquistados fueron los grandes imperios,

*... vencidos por los españoles con el apoyo de pueblos indígenas dominados por aquellos o por la hábil explotación de los conquistadores de sus divisiones internas. ¿Por qué había indios que apoyaron a los blancos contra sus anteriores dominadores también indios? Además, no todos los pueblos originarios fueron vencidos. Los menos “civilizados” –aquellos que no preocupan a los manuales argentinos– resistieron en la selva, las praderas de América del Norte y la Patagonia (de Amézola, 2017:10).*

Un tema central en las visitas es el relato que cada museo construye sobre los “otros”, que los estudiantes vinculan estrechamente a una de las preguntas inscriptas en la sala Etnográfica del Museo de Ciencias Naturales de La Plata “¿Quiénes son exactamente los otros cercanos, en apariencia familiares pero que en ciertos momentos sus rostros, creencias, conductas y expresiones se revelan extraños?”

*En la sala XX aparece la idea de los "otros", de la alteridad. Se intentan mostrar las voces mismas de las culturas originarias; aunque no recuerdo que aparezca alguna individualidad. Pero por lo menos se intenta hacer hablar a los sujetos, se intenta hacer pensar en las relaciones de poder y en la "otredad". Si en la primera sala America fue descubierta por los europeos, en la segunda sala, America ya existía. ¿Porque es, que algo o algunos comienzan existir cuando Europa los descubre? Ahora bien, a pesar de este cambio de mirada la muestra etnografía sigue expresando cierta estaticidad; una falta de relación más directa y dinámica con lo que se quiere dar a conocer. (B.M.)*

En esas visitas los objetos expuestos en las vitrinas atraviesan el tiempo como parte de una memoria siempre cambiante, de un proceso inacabado e inacabable de construcción de identidades ¿Aparece esto en los relatos que se construyen en los museos? ¿Qué voces se subrayan? ¿Cuáles se silencian? ¿A qué identidad/es hacen referencia? ¿Qué sentido/s guían la mirada en ellas?

En el análisis que realizamos no está ausente la rememoración de los recorridos autobiográficos vinculados escuela primaria y/o secundaria en los que seguramente pueden identificar formas particulares en que se fueron construyendo los “otros” en la vida cotidiana escolar y en los actos escolares, rituales que sin duda construyen identidades.

La finalidad de las visitas no es quedarnos en el pasado, contemplando los objetos sino “escuchar” las pulsaciones de ese objeto en el presente.

*Me retiré pensando en eso (las resistencias de estos pueblos hoy), y pensando también en una parte de la exposición que confundí con un espejo. Yo creí que iba a encontrar una intervención sobre cómo mirarnos, para pensar en cómo percibimos e interactuamos con “los otros”. (Esto porque en un centro clandestino de detención en Córdoba que quedaba ubicado al lado de una catedral, estaba presente en una parte del lugar, y era una intervención hermosa que te hacía mirarte a través del tiempo, como un sujeto perseguido según la época. Te interpelaba y hacía temblar). Es tan raro tener que pensar en esa categoría, la siento fría, distante, carente de diálogo, jerarquizada, diferencial y despectiva. Sin embargo, la igualdad a veces esconde y naturaliza todas las disidencias por injusticia, y por ello, quizás pensar en “los otros” nos haga acercarnos un poco más, para comenzar a reflexionar y actuar para que en nuestras realidades haya más nosotras/nosotros y menos otros/as tan lejos. La diferencia no es el error, la disidencia enriquece y dispara ideales, pero la mirada desde la distancia y el no involucramiento sólo genera más otredad. A veces reconocer que hay otros que están lejos, nos permite averiguar por qué eso sucede, y cómo podemos hacer para que dejen de estar “allá.” (G.B.)*

Al mismo tiempo las propuestas instan a los practicantes a imaginarse como futuros profesores: *... estamos empezando a reflexionar como los futuros docentes que queremos ser.* (E.L.)

Por lo tanto finalizadas las visitas abrimos el diálogo sobre porqué llevar a sus futuros alumnos a los museos, estimulando el diseño de propuestas didácticas alternativas a partir del debate originado alrededor de preguntas tales como ¿Qué diálogo, discusión, silencio puede establecerse entre los propios supuestos, los recorridos escolares y las salas visitadas? ¿Cómo transmitir proceso y superar la estaticidad de las muestras? ¿Cómo permitir el juego del tiempo? Esos debates orientan la toma de decisiones en los itinerarios de visita que proponen en sus trabajos prácticos.

Uno de los desafíos de la cátedra es la enseñanza del tiempo histórico variable ligada en la escuela, y en los practicantes a un formato lineal, que avanza hacia el progreso, el propósito es construir otra relación con el pasado, y en esa construcción el recorrido por el espacio urbano y los museos nos permite acercarnos a otra forma de pensar la memoria. Los practicantes experimenten otro vínculo con el tiempo a partir de pensar los objetos vestigios del pasado en relación dialéctica con el presente en que es mirado y desde allí comienzan a reflexionar sobre su futura práctica docente.

*Después de la actividad de empatía, intenté ponerme en el lugar de un estudiante de colegio secundario: ¿se sentiría atraído por este tipo de actividad? ¿A mí, en mi etapa de estudiante, me hubiera resultado interesante? La respuesta no es sencilla, ni puede plantearse en el sentido general, ya que no existe el estudiante, sino los estudiantes. Pero creo que situaciones didácticas como las que se nos planteó en el museo pueden posibilitar que las salidas educativas sean, valga la redundancia, más educativas que el tradicional recorrido por un museo en el que el/ la docente o el / la guía hablan, cuentan, relatan, y los alumnos/ as solo escuchan o realizan apuntes. Si el alumno es impulsado a colocarse en una posición diferente, más activa, en la que deba hacer algo, posiblemente su interés en la visita educativa aumente, ya que se lo interpela desde otro ángulo: no como objeto, sino como sujeto.* (E.B.)

El interrogante aquí planteado nos remite a la encuesta que inicia este trabajo en la que los estudiantes de la escuela secundaria asignan más veracidad al relato de los museos. Al mismo tiempo resalta la posibilidad de que los alumnos sean interpelados como sujetos que son, del mismo modo que ellos como practicantes se sintieron y reconocieron con esta propuesta educativa.

### **A manera de cierre provisorio**

La observación en las escuelas asignadas para las prácticas y las visitas a los Museos fortalecen la formación docente en tanto problematizan el relato del pasado que circula en ambas instituciones comparando cómo se posicionan en la transmisión de la “herencia cultural” y promueven el diseño de estrategias de articulación para el trabajo conjunto y crítico con los alumnos.

En sus notas para docentes, el equipo de especialistas del Museo Etnográfico sostiene: “Vamos al museo a mirar. Y a pensar. Y a emocionarnos. A disfrutar. A conocer. A hacernos preguntas. A hacer preguntas a otra gente. A interrogar los objetos. A cuestionar. A participar de actividades. A tomar contacto de muy diferentes maneras con un patrimonio que es nuestro” (Dujovne, Calvo, Stafora, 2007). Pero al mismo tiempo, la actitud lúdica e inquisidora frente a los objetos en los Museos visitados no nos debe hacer perder de vista que están “allí las huellas de nuestro paso por la tierra, de una lucha colectiva y tenaz contra la caducidad, contra la desdicha y la injusticia” (Burucúa, 1995:211).

En las voces de los practicantes, compartidas en este trabajo, se puede leer cómo el trabajo con los museos y sus relatos se convirtió en una experiencia que no se redujo al mero recorrer sino a buscar información, detenerse en la organización de las salas y a hacerse nuevas preguntas que impulsen nuevas relaciones con estas instituciones.

De este modo consideramos que las visitas a los Museos, en diálogo con los datos consignados más arriba, contribuyen a fortalecer la formación docente abriendo espacios para la reflexión en un

doble sentido: como experiencia que deja huellas a los practicantes y al mismo tiempo los anima a proponer alternativas para recorrerlos y discutirlos con sus alumnos en su futura práctica profesional.

## Bibliografía

- Alderoqui S. (2009).** Pensar el patrimonio en la escuela, sin otros datos. Disponible en [http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto\\_1388.pdf](http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1388.pdf)
- Burucúa, J. E. (1995).** Reseña de "Entre musas y musarañas. Una visita al museo" de Marta Dujovne. *REDES*, 2(5), 209-212.
- De Amézola, G. (2017).** "Los indios estaban cabreros". Historia, sociedad y políticas de la historia en los cambios del relato escolar sobre la conquista de América. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 24, 59-70.
- Dujovne, M. (1995).** *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: FCE.
- Dujovne, M. (2007).** Museos Hoy. *Todavía*, 16, 33-37.
- Endere, M. L. (2011).** Cacique Inakayal. La primera restitución de restos humanos ordenada por ley. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 1, 1-7.
- González de Oleaga, M. (2011).** Mirar desde arriba. Hacer y decir en los museos históricos de América Latina. En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. & González, M. P. (coords.). *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. Actas del taller de reflexión TRAMA* (s/d). Los Polvorines: UNGS.
- Jelin, E. (2000).** *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Magnani, I. (2011).** Conversando con Marta Dujovne. *Altre Modernità*, 5, 119-131.
- Mandrini, R. (2008).** *La Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tarruella, R. D. & Gallo, V. (2006).** *Mitos y leyendas de La Plata. Breves Historias Urbanas*. La Plata: La Comuna.

---

## Notas

<sup>1</sup> Esta forma parte de proyecto de investigación "Los jóvenes y la historia en el Mercosur", cuyo objetivo, entre otros, es obtener datos significativos para la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, la conciencia histórica y la cultura política en los jóvenes de Argentina, Brasil, Uruguay y Chile.

<sup>2</sup> Para obtener información sobre las colecciones y actividades del museo ver: <http://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/>

<sup>3</sup> Para obtener información sobre las colecciones y actividades del museo ver: <http://museo.filo.uba.ar/>

<sup>4</sup> Cfr. González de Oleaga, 2011.

<sup>5</sup> En este trabajo se citan las memorias de los estudiantes practicantes consignándose las iniciales de sus nombres.

<sup>6</sup> [http://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/espejos\\_culturales](http://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/espejos_culturales)