

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**



**Trabajo Final Integrador**

**Título: “Estrategias pedagógicas para promover diálogos interculturales en las visitas guiadas en el Museo de La Plata”**

*Autora: Magnin, Lucia Angélica*

Directora: María Marta Reca

Codirectora: Silvina Lyons

## Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi familia. Mi compañero Santiago, mis hijxs Julián e Isabela estuvieron siempre apoyando el trabajo que realizo en “mi museo” como ellxs dicen. Me llenó de emoción que mis padres Vilma y Héctor pudieron estar a la distancia en los encuentros virtuales que realizamos durante 2020 y 2021, cuando la pandemia por covid19 nos desafió a generar propuestas virtuales para lxs visitantes del Museo de La Plata.

Estoy muy agradecida con las directoras de este trabajo, María Marta Reca y Silvina Lyons, quienes mostraron gran interés y confianza desde un comienzo y acompañaron la propuesta de innovación que presento con gran entusiasmo, con mucho afecto y haciéndose los espacios para encuentros virtuales y correcciones en tiempos muy complejos y a pesar de las múltiples ocupaciones y cuestiones familiares que cada una tuvo que atravesar. También fue muy importante el acompañamiento de las profesoras Liliana Tamagno, Stella Maris García y la colega Marcela Alaníz, quienes aportaron su mirada profesional como antropólogas comprometidas con las realidades indígenas en nuestro territorio. Agradezco muy especialmente a lxs referentes indígenas María Ochoa Illa Ñan, Hugo Cardozo y Norma Benítez, quienes se prestaron a comenzar los diálogos interculturales con lxs guías del museo y su público, experiencias sumamente enriquecedoras y sin las cuales no hubiese podido imaginar una versión legítima para esta innovación.

Agradezco a Soledad Scazzola, coordinadora del Servicio de Guías y Analía Lanteri, directora de la institución han acompañado las iniciativas propuestas y brindando el apoyo para materializar esta innovación.

Por último, quiero destacar que este trabajo final integrador es una producción individual, pero sintetiza el trabajo reflexivo realizado por un colectivo de docentes guías del Museo de La Plata. A lo largo de mi tarea docente en este museo es junto a mis compañerxs que aprendí el trabajo colaborativo, comprometido y apasionado que implica ser guía de museo. Por ese motivo, dedico este trabajo final a mis compañerxs “del 153”, lxs que pasaron y siguieron otros caminos y con quienes siempre sigue abierta la comunicación, y a aquellxs con quienes hoy integran este importante espacio de la práctica integral universitaria donde la docencia, investigación, extensión y gestión tienen un lugar: Celina Lanza, Florencia Santucci, Germán Schierff, Gregoria Cochero, Jorgelina Vargas Gariglio, Juan Osacar, Julia Simioli, Micaela Medina, María Julia Tur, Paulina Polverini, Valeria Aguallo.

Bruno Pianzola, Josefina Serio, Julia Simioli y Vanesa Bagaloni aportaron las fotografías que se acompañan este manuscrito.

## Índice

<b>1. Contextualización y justificación el tema</b> .....Pg 5	Pg 5
1.1. Lxs visitantes y la tarea docente en los pasillos del Museo de La Plata.....Pg 6	Pg 6
1.2. La Institución en perspectiva histórica.....Pg 11	Pg 11
1.3. Derechos indígenas, política del Museo y educación.....Pg 14	Pg 14
1.4. El perfil profesional de lxs docentes-guías del MLP.....Pg. 17	Pg. 17
<b>2. Nudo problemático</b> .....Pg 19	Pg 19
<b>3. Objetivo General y propósitos específicos</b> .....Pg 22	Pg 22
<b>4. Marco Conceptual</b> .....Pg 22	Pg 22
4.1. El rol social de la Universidad y de los Museos Universitarios.....Pg 22	Pg 22
4.2. Enseñanza-aprendizaje en un museo dialógico.....Pg 27	Pg 27
4.3. Los procesos educativos y los cambios en las prácticas socio-culturales....Pg 31	Pg 31
<b>5. Propuesta Teórico-Methodológica</b> .....Pg 32	Pg 32
5.1. Rupturas propuestas.....Pg 35	Pg 35
5. 1. 1. Innovar para incorporar otras voces y saberes en la visita guiada.....Pg 35	Pg 35
5. 1. 2. Problematizar la desigualdad sufrida por los pueblos indígenas en la actualidad así como sus luchas.....Pg 37	Pg 37
5.2. Momentos del proyecto de innovación educativa y metodología.....Pg 38	Pg 38
5.3.1. Determinación del agente innovador.....Pg 38	Pg 38
5.3.2. Elección de la preocupación temática.....Pg 39	Pg 39
5.3.3. Construcción del problema.....Pg 41	Pg 41
5.3.4. Construcción de la innovación/solución.....Pg 52	Pg 52
<b>6. Visita temática: Diálogos Interculturales en el Museo de La Plata</b> .....Pg 56	Pg 56
<b>7. Difusión, implementación y evaluación de la innovación</b> .....Pg 72	Pg 72
<b>8. Conclusión</b> .....Pg 74	Pg 74
<b>9. Bibliografía</b> .....Pg 77	Pg 77
<b>10. Anexos</b> .....Pg 86	Pg 86

## Resumen

El Museo de La Plata (MLP) es un museo universitario, pero su fundación fue en el s. XIX, anterior a la creación de la Universidad Nacional de La Plata -en 1905-, institución de la que pasó a depender un año después. En este museo, los docentes-guías recibimos público general y escolar de todos los niveles educativos, y realizamos un recorrido por el edificio histórico abordando una diversidad de temas que incluyen la historia natural de nuestro planeta, la historia evolutiva y la diversidad biológica, y la diversidad cultural del pasado y del presente, siempre con un énfasis en la región. Nuestra actividad como guías se inscribe dentro de la esfera de la educación “más allá de la escuela” (Sirvent *et al.* 2006) y la extensión universitaria.

Este trabajo de innovación parte de la preocupación surgida hace varios años acerca de las experiencias vividas particularmente en la sala de etnografía del MLP, una sala cuya propuesta museográfica evoca el tema de la diversidad cultural, y también las desigualdades históricamente establecidas hacia los pueblos originarios. Tema que identificamos como socialmente relevante, controversial y sensible y que, por su complejidad en gran medida depende de la mediación de los guías para ser incluido como parte del contenido de las visitas. Partiendo de una mirada centrada en la Museología Social, buscamos generar oportunidades de diálogo para reconocer problemas que actualmente afectan al bienestar de nuestra comunidad, derivados de la invisibilización étnica y de las desigualdades históricamente sufridas por los pueblos originarios en el estado nación argentino. En particular, desde nuestro espacio de práctica en docencia universitaria, nos proponemos acompañar otras acciones que se han realizado desde distintas áreas del MLP en concordancia con la política institucional formalmente instaurada desde el año 2006, tendiente a la reparación histórica de las faltas sobre los derechos de los pueblos originarios.

Aquí problematizamos la práctica educativa partiendo de una reflexión crítica hacia nuestra actividad y reconociendo la necesidad de trascender en las visitas guiadas la sola descripción de la diversidad cultural de nuestra región. Para ello, proponemos poner en valor los otros saberes y cosmovisiones que son propios de las culturas americanas, des-ocultarlos y ponerlos en interacción en una práctica educativa

intercultural (Maimone *et al.* 2021) y visibilizar las desigualdades que estas personas viven por el hecho de identificarse y pertenecer a un pueblo aborigen.

Las distintas dimensiones identificadas y la complejidad del problema, requieren de acciones coordinadas para abordarlo exhaustivamente. En este trabajo se desarrolla una de estas acciones: el diseño de una propuesta de intervención innovadora consistente en un guión pedagógico de una visita al MLP. Su meta es permitir a lxs docentes-guías establecer intercambios con el público para des-ocultar y reconocer a los pueblos originarios en nuestra sociedad; establecer un diálogo entre los conocimientos científicos impartidos desde la Universidad y otros saberes; escuchar otras voces que cuentan su propia historia y así lograr reflexionar acerca de las exhibiciones de museo como lugar de encuentro o intercambio con los pueblos originarios. La propuesta metodológica se plantea como maleable, para que una vez puesta en marcha, atraviese ciclos de acción, comprobación, reflexión y replanificación donde el cambio e innovación, se sucedan invitando otra vez al cambio.

**Palabras clave:** educación en museos; extensión universitaria; pueblos originarios; interculturalidad; descolonizar, compromiso social; investigación acción; enfoque controversial

**Modalidad:** Diseño de un proyecto de intervención

*“Cualquier definición de educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que influyan en otros”...(sin embargo)...“la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final”* (Antelo 2005)

## **1. Contextualización y justificación el tema**

Me formé en la Universidad Nacional de La Plata como licenciada en Antropología y doctora en Ciencias Naturales. Soy investigadora adjunta de CONICET, y mi tema de estudio es la arqueología de poblaciones cazadoras-recolectoras del Macizo Central de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Además de investigar, dirijo un proyecto de extensión universitaria que busca abordar problemáticas referentes a los usos actuales del pasado indígena en esa área de estudio<sup>1</sup>. La principal tarea docente que desempeño en la UNLP es como guía educadora en el Museo de La Plata (en adelante MLP), desde el año 2009. La tarea que tenemos lxs guías del museo es la de recibir al público escolar y general, y acompañarlx por las salas del edificio centenario localizado en el Paseo del Bosque en La Plata, oficiando de mediadores entre los conocimientos científicos que propone el MLP en sus exhibiciones y lxs visitantes (incluyendo sus propios conocimientos, emociones y contexto social).

El MLP es parte de la Facultad de Ciencias Naturales<sup>2</sup>, donde se realizan tareas docentes que hacen a la formación de alumnxs de las carreras de Antropología, Biología (con orientación en Botánica, Ecología, Paleontología y Zoología), Geología y Geoquímica, así como diversos posgrados. Sus colecciones están organizadas siguiendo un criterio disciplinario propuesto por las 15 divisiones científicas en las que se realizan tareas de investigación, y cumple un importante espacio para la extensión universitaria. Nuestra tarea como guías del MLP se inscribe también en

---

<sup>1</sup> Subsidio a Proyectos de Extensión "Picaderos, chenkues y pinturas". Arqueología y patrimonio de la meseta santacruceña", Universidad Nacional de La Plata. Expediente 1000-10794/18.

<sup>2</sup> La fundación del MLP (1888) antecede a la fundación de la UNLP (1905).

esta última función de la universidad, orientada a establecer vínculos para lograr un diálogo con la sociedad que se traduzca en acciones significativas. Como establece el Estatuto de la UNLP “La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural” (UNLP 2008:1).

### **1.1. Lxs visitantes y la tarea docente en los pasillos del Museo de La Plata**

La actividad del guía-docente tiene como principal particularidad que no se desarrolla en un aula, sino en los pasillos y salas de exhibición de un museo. Nuestra labor asume, por lo tanto, características que son propias de la educación en museos y que la identifican y diferencian de otros contextos educativos. El MLP recibe alrededor de 260.000 visitantes al año<sup>3</sup>, que proceden principalmente de Argentina y de otros países sudamericanos, aunque también, de todas las regiones del mundo (Lanteri 2021). De ese número de visitantes, un porcentaje recorre el museo sin guía, y otro realiza visitas guiadas, las que son de dos tipos: “de público” y “escolares”. Por un lado, en las visitas guiadas “de público” lxs visitantes pueden presentarse sin turno asistiendo al museo<sup>4</sup>, al punto de inicio de la visita en los horarios establecidos para esa actividad. Por otro lado, en las visitas guiadas para grupos escolares<sup>5</sup>, se requiere turno previo para ser recibidos por unx docente-guía. Para dimensionar la importancia e impacto potencial de la tarea docente en el MLP, hacemos a continuación un análisis de los datos disponibles. En cuanto a lxs visitantes que son recibidxs por guías del museo, lxs que hacen “visitas de grupos escolares” representan más de 50.000 visitantes al año. Este número equivale

---

<sup>3</sup> Los números corresponden al período anterior a la pandemia por COVID-19.

<sup>4</sup> En el momento actual, debido a la pandemia, sin embargo, las visitas se realizan con turnos que se solicitan previamente.

<sup>5</sup> Llamamos grupos escolares pero también pueden ser pertenecientes a otras instituciones: de estudios terciarios, universitarios, instituciones de salud, instituciones carcelarias, agrupaciones sociales muy diversas, grupos de adultxs mayores, entre otros.

aproximadamente el 22% del total de lxs visitantes anuales<sup>6</sup>. En el caso de las visitas de público, que también son recibidas por lxs guías del Museo, al presente no disponemos de datos cuantitativos precisos. El resto de las visitas al MLP se realizan sin guía, y lxs visitantes recorren el museo por su cuenta, en general en grupos familiares.

En las visitas guiadas, la relación educativa se establece con lxs visitantes a lo largo de un único encuentro de 90 minutos de duración. La práctica docente se realiza en movimiento, recorriendo junto a lxs visitantes el espacio destinado para ello al interior del edificio. En esta tarea, lxs docentes-guías típicamente nos apoyamos en el patrimonio material que resguarda el museo, usándolo como recurso educativo.

Ese proceso educativo que tiene lugar en el MLP podemos caracterizarlo dentro de la educación “más allá de la escuela” (Sirvent *et al.* 2006). Esta perspectiva trasciende la categorización de la educación en museos como “educación no formal”. En cambio, la educación en museos presenta un grado de formalidad particular, “diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidas, que no forma parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorga directamente ninguno de sus grados o titulaciones” (Zabala y Roura 2006:238). En esta visión integral de la experiencia educativa, la educación formal, no formal e informal son dimensiones complementarias de un mismo proceso que se da a lo largo de toda la vida. Los museos son espacios donde es fácil identificar las constantes transgresiones de los límites de esa tipología.

En tal sentido, la interacción entre Museos, escuelas y comunidades ha sido objeto de programas oficiales bien establecidos donde quedó plasmada la misión educativa de los museos (Llamazares *et al.* 2018)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Este cálculo fue realizado con base al N de grupos escolares que en el año 2019 tomaron visitas guiadas (N=1912 grupos en total) y considerando un promedio de 30 visitantes por grupo. La información fue brindada por Valeria Aguallo, docente y administrativa del Servicio de Guías.

<sup>7</sup> La función educativa de los museos no es inherente a los orígenes de todas las instituciones museales. Los orígenes de los museos se hallan en las colecciones que en la Antigüedad se realizaban con diversos sentidos, y en la Edad Media para la ostentación de poder y fines científicos. A finales del s XVIII dan lugar al Museo Moderno, como proyectos pedagógico-informativo de carácter público (Para profundizar en la historia de los museos ver: EVE Museos e Innovación 2015, Hernández 2018, Pedersoli 2020, Reca 2010). El Consejo



### **Visitas generales y visitas temáticas**

Para contextualizar la actividad educativa de los guías en el museo, es pertinente considerar el lugar y el tiempo dedicado a las distintas salas dentro de una visita regular. El recorrido de las visitas en el Museo está planteado en un sentido que fue propuesto desde su fundación (Teruggi 1994). El mismo comienza desde el hall central hacia la derecha del edificio y se desarrolla en orden cronológico propiciando una interrelación de conceptos y procesos en sentido evolutivo. En la actualidad, las colecciones geológicas, paleontológicas y zoológicas se localizan en planta baja (Fig.1), mientras que la sala Ser y Pertenecer (de evolución humana), Espejos Culturales (de etnografía), junto con las salas de Arqueología Argentina, Arqueología Latinoamericana y Egipcia, se encuentran localizadas en la planta alta del museo (Fig. 2).



Figura 1. Salas de Planta Baja: I Hall Central; II Tiempo y Materia; III La Tierra. Una historia de cambios; IV Paleozoico; V Mesozoico; VI y VI Cenozoico; VIII ; IX Sala de

---

Internacional de Museos (ICOM) se comenzó a debatir temas sobre la educación en estas instituciones, por primera vez en 1963, pero en nuestra región esta misión educativa de los museos se incorporó a partir de los años '80 (Zabala y Roura 2006), quedando establecido que la tarea educativa es uno de los ámbitos propios de la institución museística (Zabala y Roura 2006). El Museo de La Plata en particular tuvo en sus inicios como una misión/objetivo fundacional, la extensión de conocimientos científicos, en el sentido de llevar el conocimiento, iluminar al público inculto (Moreno 1890, Riccardi 2013).

la extinción; XI Entomología; XII Invertebrados; XIII ; XIV Taxidermia; XV Reptiles; XVI Sala de osteología comparada ; XVII Vertebrados acuáticos.

### Planta alta

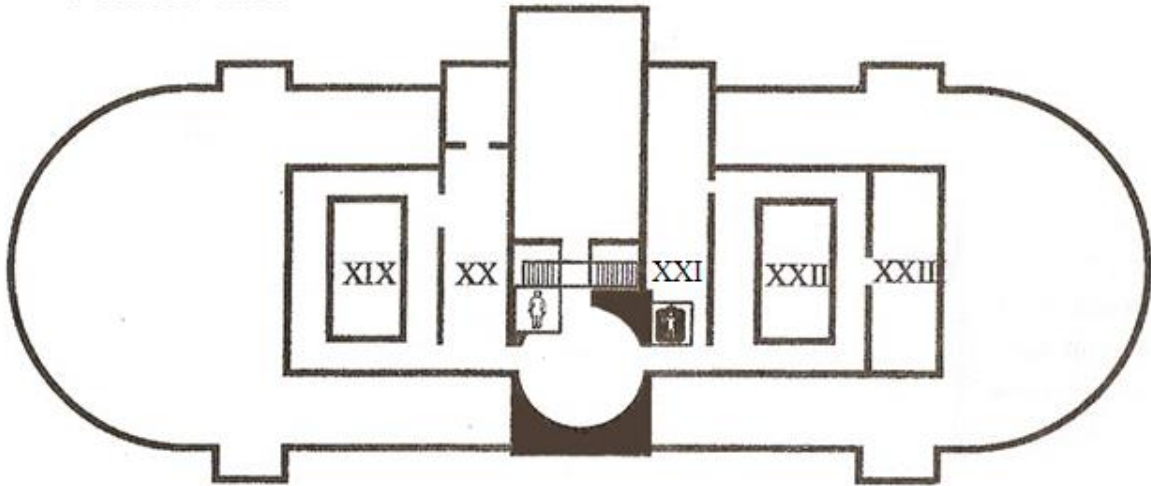


Figura 2. Salas de Planta alta. XIX Ser y Pertenecer. Un recorrido por la evolución humana; XX Espejos Culturales; XXI Arqueología Latinoamericana; XXII Arqueología del Noroeste argentino; XXII Sala Egipcia.

Este emplazamiento de las salas en el edificio, así como la propuesta histórica mencionada, propicia que las visitas “generales” (aquellas en las que el grupo de visitantes no consensuaron previamente con el servicio de guías la realización de una visita con tema especial), comiencen en la planta baja y finalicen en la planta alta. Considerando que el tiempo que dura cada visita es de una hora y media, cuando se sigue el recorrido en el sentido clásico (recorriendo toda la planta baja primero), en general el tiempo disponible para guiar la planta alta es de media hora o menos, por lo que se recorre una única sala en ese sector del edificio (Fig. 2). Sin embargo, el recorrido realizado en la visita puede variar, en función de distintos factores<sup>8</sup>, en particular, cuando se realizan “visitas especiales o temáticas”, ya sean

<sup>8</sup> Otro tema que puede intervenir en la circulación de los grupos dentro del museo es el de las reformas y restauraciones del edificio así como otros obstáculos (muestras temporarias o cierres temporales de salas por distintos motivos); o el ritmo diferencial de los grupos guiados por otrxs docentes-guías, con quienes se debe acordar antes de comenzar la visita, las rutas y tiempos en que se usarán los distintos sectores del museo, para

temas solicitados por lxs visitantes, o propuestos por la institución. En las visitas especiales no solo la propuesta de recorrido, sino la selección de objetos que utilizará de apoyatura para ir narrando la visita, el ritmo de avance y las detenciones en el traslado del grupo que hace el guía, pueden ser modificados por los deseos e intereses de los visitantes. Al respecto, los intereses individuales serán más frecuentemente protagonistas del derrotero del viaje en el caso de visitas de público, mientras que, en el caso de las visitas escolares estos intereses individuales pueden quedar en un segundo plano haciendo lugar a los intereses consensuados dentro del grupo (Tur *et al.* 2013).

Respecto a los temas pedidos por el público, en el caso de visitas escolares, en ocasiones lxs visitantes-docentes a cargo del grupo escolar solicitan con anticipación un tema específico para la visita guiada. Entonces, la / el docente-guía busca adecuar la visita para lograr articular los temas abordados a los contenidos curriculares. Por ejemplo, los grupos escolares frecuentemente solicitan el tema de los “pueblos originarios” (sobre el que identificamos el nudo problemático en este trabajo). Esto obedece al diseño curricular de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires, en el cual este tema se da en tercero, cuarto y sexto año, cuando se abordan las “formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado (antes de la conquista) y en el presente” (Diseño Curricular primaria 2018:194); y también en el diseño curricular de la educación secundaria en primer año, cuando se aborda la “indagación sobre las condiciones de vida de los actuales pueblos originarios que aún viven en la región, o bien las causas de su desaparición”, tal como se encuentra enunciado en el Diseño Curricular Secundaria de Provincia de Buenos Aires (2006:73). El tema es también abordado en visitas guiadas realizadas con público general, al recorrer las salas de planta alta del MLP. En otros casos, el público solicita visitas especiales en función de las visitas con temáticas variables ofrecidas por el MLP; por ejemplo la visita histórica; la visita sobre mujeres en la ciencia; la visita sobre el 150º aniversario de publicación de “El origen de las especies” de Charles Darwin; las visitas que se dan en la sala interactiva (domesticación de plantas y animales; animales acuáticos; la visita con material explorable de paleontología y geología; etc).

---

lograr un uso adecuado de lxs mismos, evitando que varios grupos de visitantes se encuentren al mismo tiempo transitando espacios muy cercanos.

Esta breve caracterización de las dos clases de visitas que se realizan en el MLP permite comprender que los docentes-guías deben prepararse para recibir públicos diversos, desde escolares (nivel inicial, primario, secundario), universitarios, así como público general compuesto por familias, en ocasiones por visitantes extranjeros, personas con capacidades diversas, etc.

## **1.2. La institución en perspectiva histórica**

El MLP es una institución fundada en el siglo XIX como el Museo General de La Plata, año 1884 bajo la jurisdicción del Gobierno de la provincia, y que a partir del año 1906 incorpora la educación superior, cuando pasa a formar parte de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Ametrano 2015). Si bien a lo largo de su historia sus objetivos y funciones presentan una fuerte impronta tradicional como depositario del patrimonio material y de los conocimientos científicos derivados de la investigación (FCNyM 2018, Riccardi 2013), en la actualidad se evidencian impulsos de cambio que convergen en el MLP, tanto por ser un museo, como por ser parte de la universidad. En tanto “museo” en nuestra institución se ven los cambios hacia la Museología Crítica o participativa, perspectiva vigente desde los años 70 y 80 en otros museos importantes del mundo; y en tanto “universidad”, se evidencian desarrollos de prácticas integrales (Tommasino y Stevenazzi 2017, Zavaro 2021). Esta perspectiva se centra en el público, en la implementación de los derechos humanos a través de la acción y de la interpelación del visitante, para generar una reflexión crítica sobre diversos aspectos de la realidad, incluidas la función y razón de ser de los museos en la actualidad (Anderson 2015, Lorente 2006). También nuestro museo se dan procesos que se acercan a la Museología Social de los años 90, al preguntarnos acerca de las voces silenciadas por discursos excluyentes y analizar las visiones de nuestro patrimonio desde parámetros inclusivos; al valorizar el patrimonio cultural, la memoria como estrategias para poder representar la diversidad «étnica, social, cultural, lingüística, ideológica, de género, creencia y orientación sexual» (Hernández 2018:128). En tanto es parte de la Universidad Nacional de La Plata, el MLP está atravesado por los procesos político-sociales que hacen a la extensión universitaria en Latinoamérica, y en el siglo XXI. Estos procesos se expresan en el

retorno de la centralidad de la pregunta por el compromiso social de las universidades, como preocupación recurrente en nuestra coyuntura (Cano Menoni 2015). El presente trabajo está alineado con este marco conceptual y de valores, según el cual el museo debe comprometerse a organizar y gestionar espacios de diálogo y favorecer la comunicación entendiendo que "...los museos han de convertirse en lugares de la memoria donde, desde una actitud abierta, sea posible hacer una crítica de la realidad pasada y presente" (Hernández 2018:18). En ese sentido, en mi trayectoria de trece años de actividad como docente-guía del MLP, he notado una preocupación al interior del equipo de guías acerca de las dificultades para construir, junto con lxs visitantes, una visión crítica y actual de la diversidad cultural derivada de las múltiples etnias que se incluyen en el territorio nacional; los procesos de autorreconocimiento como pertenecientes a pueblos originarios; la complejidad en la construcción de las identidades; y los procesos de invisibilización y otras violencias sufridas por los pueblos originarios; así como sus luchas, logros y reclamos actuales (Magnin *et al.* 2010). En ese proceso, análogo al de "pensar el curriculum" en educación formal (Edelstein y Coria 1995:132), emerge que, aunque existen muchos temas importantes "que vale la pena" abordar en la visita guiada (Salinas Fernández 1995), actualmente son perceptibles esfuerzos tendientes al tratamiento de temas socialmente relevantes. Entre ellos, existe una preocupación entre lxs docentes del MLP respecto al tratamiento de la diversidad étnica desde la perspectiva de la desigualdad social e históricamente construida. Esta preocupación tiene su origen en la sensibilidad social de lxs docentes-guías respecto a las diversas acciones y reclamos actuales que tienen sus raíces en el proceso de conformación de las colecciones desarrollado a lo largo de la historia de la institución. El MLP se crea de manera contemporánea a la llamada "conquista del desierto" y existe previamente a la fundación de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP). Nació a partir de las colecciones del Museo Antropológico y Arqueológico de la provincia de Buenos Aires, creado por Francisco P. Moreno, y que luego fueron donadas para fundar el Museo General de La Plata en 1884 (Farro 2009). Parte de las colecciones antropológicas que dieron origen a este museo se conformaron durante expediciones militares y científicas (Farro 2009, Podgorny 1999; 2008; Podgorny y Lopes 2008), en el marco de las campañas que el gobierno argentino realizó para consolidar el control territorial (la llamada "campaña del

desierto” para extender el dominio del Estado Nacional más allá del Río Negro, hacia el sur; y la “pacificación de los indios”, en el norte realizada entre los años 1879-1884). En torno a estas colecciones han surgido profundas controversias y debates, ya que “se conformaron a partir de la apropiación conflictiva en el marco de procesos de confrontación asimétricos y violentos. “Se trataba de un contexto atravesado por políticas expansionistas, de invisibilización y conquista hacia los pueblos originarios de Argentina” (Sardi *et al.* 2015:2)<sup>9</sup>.

Otra parte de la colección fue adquirida a partir de la compra o donación de colecciones privadas e intercambio con instituciones extranjeras (Farro 2009; Podgorny 1999; 2008; Podgorny y Lopes 2008, Reca 2019). Inclusive, en las colecciones del MLP de las primeras décadas del s XIX se incluyen restos humanos de indígenas recientemente muertos (Ametrano 2014-2015, Zeballos [1881] 1960), y los restos de quienes murieron en la institución luego de ser capturados durante la “conquista del desierto” (Lehmann-Nitsche 1910). Es así que las prácticas con las que fueron formadas gran parte de esas colecciones de restos humanos en el MLP y su posterior manejo dentro de la institución, constituyen temas de gran controversia en la actualidad, como también sucede en otros museos decimonónicos (Reca *et al.* 2019:174).

La exhibición de esas colecciones, y sus implicancias simbólicas y materiales hacia los pueblos indígenas también son en la actualidad objeto de controversia y debate; y es necesario analizarlas desde una perspectiva histórica. Durante el s. XIX, en línea con el proyecto político de la generación del '80, las élites criollas buscaron articular discursos nacionales que acompañen el proceso de delimitación del territorio necesario para la constitución del Estado Nacional. En ese esfuerzo, y mientras los cuerpos de los indígenas eran expuestos en las vitrinas de los museos, los pueblos originarios fueron excluidos del imaginario de identidad (Moyano 2008). Así es que, como afirma Tamagno (2006), en la violenta historia de nuestra sociedad, la guerra contra los pueblos indígenas fue el primer genocidio, y la acción civilizadora, el primer gran etnocidio. Esta dolorosa realidad solo ha sido visible, al interior de la disciplina antropológica, luego de un proceso de revisión, reflexión y debates que se dieron a la par de los movimientos de denuncia y reclamos

---

<sup>9</sup> Lamentablemente son numerosos los ejemplos que también en la actualidad permiten reconocer contextos de asimetría y violencia hacia los pueblos originarios (Tamagno *et al.* 2020).

realizados por los pueblos indígenas. En concreto, estos pueblos reclaman a los museos del s. XIX, y también a museos fundados en tiempos contemporáneos (Acuto y Flores 2019), principalmente el ser sometidos a tratamientos de coleccionismo y exposición (D´amico 2018, Endere 2011, Página/12 2015, Podgorny 1995, Reca et al. 2019), el ser tratados como “trofeos de guerra” (Ñancuqueo 2019), y el ser ubicados en el pasado “preterizados” (Acuto y Flores 2019). Incluso, los pueblos originarios reclaman acerca del modo en que se realizan las restituciones, cuando no existe un real proceso de consulta hacia ellos (Pilquiman 2019).

### **1.3. Derechos indígenas, política del Museo y educación**

En la arena internacional, los reclamos indígenas para discutir el retirar de exhibición los cuerpos momificados, huesos, cráneos y objetos sagrados de las culturas indígenas, tuvieron su origen en Australia y Estados Unidos durante las décadas del 70 y 80, y fue en 1989, en el Congreso Arqueológico Mundial, con sede en Southampton (Inglaterra), que se llamó a reunión en Vermillion (Dakota del Sur, Estados Unidos), para discutir este tema incluyendo, desde sus inicios, a representantes indígenas en sus foros (Podgorny 2019)<sup>10</sup>. A partir de diversas experiencias comenzó un importante debate sobre el tema en los ámbitos académicos, en las áreas de antropología y museología. Como explican distintos profesionales de la institución comprometidxs con este tema “Si bien en materia de exhibición no existe una normativa a cumplir, los profesionales de museos a través del código de ética profesional del ICOM (International Council of Museums, 2002), comenzaron a considerar como “material sensible” a los restos humanos y otras

---

<sup>10</sup> Al interior del MLP, este movimiento articuló, en sus comienzos, reclamos desde otros sectores de la sociedad, con argumentos e intereses propios, que no prosperaron (Podgorny 2019). Tal es el caso de José F. Mayo, un ciudadano de Trenque Lauquen, hijo de inmigrantes europeos, historiador local y aficionado a la arqueología, quien solicita desde 1973 la entrega en custodia a la ciudad de Trenque Lauquen, de los cráneos de los caciques “célebres” de las pampas depositados en el MLP, para montar un mausoleo mapuche en la periferia del cementerio municipal. El pedido, realizado sin la participación de comunidades indígenas, se prolongó por más de diez años sin éxito (Ametrano 2015, Podgorny 2015, Podgorny y Miotti 1994). Posteriormente, los pueblos originarios fueron ocupando un lugar central.

piezas de carácter sagrado” (Sardi *et al.* 2015:2)<sup>11</sup>. Este código, en sus ítems 4.3 y 4.4 trata acerca de la exposición de objetos delicados y retirada de exposición al público de estos materiales (Consejo Internacional de Museos 2017).

En nuestro país, el proceso de avance en el área de los derechos indígenas, se vio fundamentalmente a partir de la reforma constitucional del 11 de agosto de 1994, que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, y busca garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (Constitución Nacional, artículo 75 Inciso 17). De acuerdo con esos acontecimientos y procesos, el 19 de abril del mismo año se realizó en el MLP la primera restitución de restos humanos, los del Cacique Inakayal a Tecka, su lugar natal en la provincia del Chubut<sup>12</sup>. Esta restitución histórica, la primera en Argentina, se concretó a través de la Ley Nro. 23.940 promulgada por el Congreso de la Nación en 1991. Fue el producto de los reclamos iniciados en 1989 por el Consejo Indígena Mapuche Tehuelche de la provincia de Chubut, atravesó distintas gestiones y fue acompañada por profundos debates al interior de la institución (Ametrano 2015, Miotti 1994, Podgonry y Miotti 1994, Politis 1994, Tamagno 2009). A esta restitución siguió en 2001 la del cacique ranquel Panghitruz Güor (Mariano Rosas) a la comunidad de Levucó La Pampa, también realizada a partir de una ley (ley 25.276), y la entidad destinataria fue el INAI (Ametrano 2015).

Otros importantes acontecimientos que ocurrieron en ámbitos externos e internos al MLP fueron llevando a un sustancial cambio de paradigma en este tema en la institución. Entre los primeros se encuentran la sanción de la Ley de restitución de restos humanos 25.517 en el año 2001; el nuevo Código de Deontología del Consejo Internacional de Museos (International Council of Museums, ICOM) de 2004, y la

---

<sup>11</sup> Marina Sardi, quien a partir de 2015 es Jefa de la Sección “Demandas Académicas y Comunitarias” de la División Antropología; María Marta Reza, la curadora de las exhibiciones del MLP; y Héctor Pucciarelli quien fue el jefe de división Antropología en el Museo,

<sup>12</sup> El cacique Modesto Inakayal junto con el cacique Foyel y su familia, fueron detenidos en la prisión de El Tigre, luego de la “Conquista el Desierto”. Tras gestiones realizadas por Francisco Moreno, fueron trasladados al MLP en 1885. Inakayal murió en el MLP en 1887 y su esqueleto, descarnado fue inmediatamente dispuesto para ser exhibido en las vitrinas (Arenas 2011, Oldani *et al.* 2011). Los reclamos de indígenas mapuches y tehuelches por la restitución de los restos del cacique Inakayal, fueron oídos y materializados mediante un proyecto presentado en 1990 por el senador Hipólito Solari Yrigoyen, que el Congreso de la Nación promulgó por unanimidad la Ley Nro. 23940 y dispuso el traslado de los restos a su lugar natal, Tecka, provincia de Chubut.



Declaración de Río Cuarto durante el Primer Foro entre Pueblos Originarios y Arqueólogos en el Plenario del XV Congreso Nacional de Arqueología Argentina en 2005 (Ametrano 2015). Entre los hechos más significativos ocurridos al interior de la institución, posteriores a las restituciones mencionadas, el Consejo de Amautas del Tawantinsuyu (Bolivia) realizó un ritual milenario en la antigua Sala de Antropología Biológica del MLP, la ceremonia del Warachicuy, para rendir honores fúnebres militares, realizada en el año 2002. Este fue un hecho sin precedentes en Argentina, en el que se hizo explícito el dolor por la exhibición de sus ancestros y el reclamo de su restitución (Ametrano 2015). Este evento tuvo un gran impacto en la institución y también lo tuvieron las acciones de un grupo de estudiantes colaboradores en las tareas de inventario de las colecciones de restos humanos en el museo (Colectivo Grupo Universitario de Investigación en Antropología Social –GUIAS), que denunció la restitución incompleta de los restos del cacique Inakayal y dio a conocer en los medios de comunicación información sobre la identificación y la violenta historia de Kryýgi,<sup>13</sup> sentando las bases para su restitución a la comunidad aché de Ypetimi en 2010 y sacando a la luz la violencia política de este y otros muchos casos de restos humanos indígenas que, patrimonializados, forman parte de colecciones de museos (Arenas 2011, Ametrano 2015).

Así, la institución se vio interpelada y se fue afianzando una política institucional orientada a la subsanación de las nefastas consecuencias de esta historia entre los pueblos indígenas y el MLP. La nueva actitud institucional quedó plasmada por escrito en un documento aprobado por el Consejo Académico en el año 2006, que establece atender todos los pedidos de reclamos y retirar de exhibición los restos humanos de origen americano de las salas y comunicarlo al público visitante (Ametrano 2015, Museo de La Plata 2019, Sardi *et al.* 2015). En adelante siguieron

---

<sup>13</sup> Kryýgi (Damiana) fue una niña aché de 2 años que fue capturada luego de la matanza de su familia en la selva oriental paraguaya en 1896 por parte un grupo de hombres blancos, colonos de la zona que buscaban un caballo robado. Al encontrarse con un grupo de indígenas que acampaba en las cercanías, abrieron fuego asesinando a tres personas, entre ellas la madre de Kryýgi, quien fue entregada por los asesinos al antropólogo holandés Ten Kate que se encontraba haciendo investigación en la zona. La niña fue luego entregada a los jefes de la División Antropología del MLP, objeto de estudio de antropólogos en vida y luego de su muerte, cuando sus restos quedaron depositados en el MLP, salvo su cabeza, que fue enviada a la Universidad Charité de Berlín. El cuerpo de Kryýgi fue restituido desde Argentina en 2010; y su cabeza, en 2012 desde Alemania (Bayer 2010, Ametrano 2015, Arenas 2011).

realizándose otras importantes restituciones<sup>14</sup> (Ametrano 2015, Lanteri 2020), pero más allá de lo establecido por la Ley 25.517 (2001) acerca de las mismas, esta política además avanzó sobre aspectos como la conservación y exhibición, ya que se dispuso la renovación de las exposiciones más comprometidas/sensibles, como la sala de exhibición permanente de etnografía en 2007 -hoy llamada “Espejos Culturales”-, y de antropología biológica -hoy sala “Ser y pertenecer: un recorrido por la evolución humana”- inaugurada en 2009<sup>15</sup> (Puciarelli y Sardi 2009; Reca *et al.* 2019; Sardi *et al.* 2015); se dispusieron espacios para realización de rituales; se realizaron estudios de público acerca de la exhibición de restos humanos en el MLP (Reca 2019, Reca *et al.* 2014, 2017) y se generaron, desde el Área educativa del museo, propuestas didácticas para docentes (Martins *et al.* 2013). La propuesta de innovación que se presenta aquí, alineada con estas acciones, surge en el ámbito de las prácticas educativas realizadas por docentes guías con el público visitante del MLP y busca lograr generar espacios de interacción y debate acerca del pasado y presente de los pueblos originarios junto con ellos, sin vernos enfrentados a ellos, sino reconociéndonos como un pueblo mestizo, que puede visibilizar la existencia de esas raíces indígenas en nuestra sociedad, sus luchas y reclamos, así como reflexionar críticamente acerca de temas controversiales que interpelan a nuestra institución, incómodos y dolorosos como son el racismo, la patrimonialización de restos humanos y de la cultura material indígena, así como cuestionar la naturalidad internalizada con que lxs científicxs tratamos a otros seres humanos como nuestros objetos de estudio. Toda esta reflexión crítica que se da en nuestro museo, es parte a la vez de una corriente global que plantea la descolonización de los museos (Reca 2012), y que está filtrando perspectivas sensibles al interior de las instituciones museísticas del mundo. Es así que, volviendo a las prácticas educativas en el MLP, en el proceso de pensar esos contenidos socialmente relevantes para una visita guiada, abordados desde una perspectiva crítica, no pueden ir separados de un método de enseñanza que permita incluir otros conocimientos y visiones de mundo más allá del conocimiento científico, académico que circula en la práctica educativa.

---

<sup>14</sup> Hasta el presente se realizaron 15 restituciones (Lanteri 2020).

<sup>15</sup> “Uno de los principales factores que gestaron la intervención de la sala de exhibición fue el retiro de los restos humanos de origen americano. Más de la mitad de sus 44 vitrinas contenían esqueletos, cráneos y cuerpos momificados de dicha procedencia” (Reca *et al.* 2019:169).

El método y el contenido se relacionan dialécticamente y son indisociables (Edelstein y Coria 1995). Entonces, este debate debe propiciarse a partir de diálogos entre el público y lxs docentes guías del museo, buscando que la ciencia no sea la única voz autorizada y permitiendo que los pueblos originarios hablen por sí mismos.

#### **1.4. El perfil profesional de lxs docentes-guías del MLP**

Cabe aquí un análisis también de la tarea docente realizada por lxs guías y los cambios y luchas por su profesionalización. Si bien al inicio el Museo tuvo como funciones la exhibición pública e investigación, en 1906, luego de la fundación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el Museo pasó a depender administrativamente de ella, agregando a las funciones originales, la de formación académica, bajo la denominación general de Instituto del Museo-Facultad de Ciencias Naturales. Desde entonces, el Museo y la Facultad funcionaron de manera imbricada compartiendo espacios dentro del edificio, dedicados a la investigación o a la docencia (Museo de La Plata 2018). En 1986 se creó el "Servicio de Guías", conformado por graduados y estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo que, para aspirar a trabajar esta tarea deben aprobar un curso de formación específico incluyendo un período de prácticas y evaluaciones<sup>16</sup>. Como equipo, los docentes-guías de este Museo, conformamos un grupo interdisciplinario muy heterogéneo, no sólo en cuanto a la diversidad de saberes que confluyen en nuestra actividad, sino también en cuanto a los marcos teóricos-conceptuales desde los cuales asumimos y comprendemos nuestra tarea. Es esta diversidad, en parte, la que enriquece y, también, complejiza nuestra práctica.

A lo largo del tiempo se fue consolidando un equipo orientado a recibir a lxs visitantes ajustándose a sus demandas e inquietudes y se ha avanzado en la profesionalización de lxs guías, principalmente en cuanto a su formación (entendida como su capacitación en contenidos y en cuestiones pedagógicas y didácticas), en la reflexión y análisis de los modos de estrechar la relación museo/comunidad (actividades que apunten a incluir y a recibir un público más amplio y diverso) y a

---

<sup>16</sup> Que lxs docentes-guías sean miembros de la comunidad educativa de la facultad se debe a que ésta y el Museo constituyen una única institución, que a su vez depende de la Universidad Nacional de La Plata. Los cargos de los guías corresponden a cargos docentes, siendo éstos ayudantes alumnos y ayudantes diplomados de las diferentes carreras (Antropología, Biología y Geología).

través de la designación oficial de cargos (Aguallo *et al.* 2010, González Dubox *et al.* 2011, Magnin *et al.* 2012).

Con el tiempo han ido profundizándose así las prácticas y propuestas relacionadas con la dimensión educativa del Museo. Si bien la actividad ha atravesado distintas etapas, hoy en día quienes trabajamos en esta tarea lo hacemos a través de la figura de becarixs -quienes recién comienzan a ejercer la actividad, cumpliendo con un número de visitas más reducido y no estable-; y mediante cargos docentes de la UNLP, -quienes cumplen horarios fijos semanales durante todo el año-. A los indicios de profesionalización antes mencionados podemos agregar que el Servicio de Guías, que inicialmente fue pensado como un espacio donde alumnxs y graduadxs hacían una experiencia relativamente breve y donde se esperaba una rotación de las personas que ocupaban los cargos, no se realizó como tal, sino que un número de personas se "quedaron", y se involucraron en la tarea docente profundizando su formación en campos de la educación en museos, la docencia universitaria, la popularización de las ciencias, lo que derivó en una comunidad inquieta, crítica y reflexiva, que ha realizado producciones diversas y valiosas.

## **2. Nudo problemático**

El perfil profesional de lxs docentes-guías que se ha ido afianzando con el paso del tiempo en la institución, ha propiciado la conformación de una comunidad de indagación en búsqueda activa de configuraciones didácticas para nuestras prácticas (Litwin 1997). En este sustrato, "el tema de los pueblos originarios" y su incorporación en las visitas guiadas, ya sea en el contexto de visitas escolares solicitadas con esa temática, o bien en visitas generales donde el tema surge en el diálogo con lxs visitantes, ha sido el foco de debates y reflexiones. El problema que pudimos identificar, y que retomamos aquí es que, en ocasiones, lxs docentes guías no logramos construir con el público una mirada reflexiva que trascienda la mera apreciación de la diversidad cultural al interior del actual territorio nacional. Este abordaje queda muchas veces tratado de modo superficial, anclado en el pasado y desprovisto de una profundización en las implicancias sociales, económicas y simbólicas para las personas pertenecientes a los pueblos originarios. Concretamente, esta dificultad comenzó a ser analizada al interior del equipo de

guías poco tiempo después de la remodelación de la sala Espejos Culturales, cuando pudimos observar que algunos guías evitaban incluir esta sala dentro de su recorrido; y que, quienes la incluían, reconocían la importancia de la intervención del guía al afirmar que “esta es una sala que necesita ser guiada” (Magnin *et al.* 2010:3). Así, se planteó un trabajo de sistematización sobre los relatos obtenidos a partir de entrevistas a 18 de lxs guías en actividad en ese momento, realizada con el objetivo de analizar cuál podría ser la causa para aquella afirmación. A partir del análisis realizado, comprendimos que esta percepción al interior del equipo de guías se asocia a la complejidad y múltiples aristas del tema que la sala propone. Nuestro rol como docentes guías, como mediadores entre distintos saberes, facilitadores de la reflexión y del intercambio, es fundamental para lograr junto con lxs visitantes, visibilizar a los pueblos originarios en nuestra sociedad, y generar una visión crítica y socialmente útil de la diversidad cultural étnica en nuestro territorio que permita hacer visible la situación actual de estos grupos humanos incluyendo las desigualdades históricamente construidas (Magnin *et al.* 2010).

Más recientemente surgieron debates y reflexiones al interior del equipo de guías en referencia a distintas ideas sobre los pueblos originarios que, difundidas a través de los medios de comunicación, traían lxs visitantes al dialogar con lxs guías. Por ejemplo, la (falsa) asociación entre etnia y nacionalidad y la (falsa) contraposición entre tehuelches argentinos - mapuches chilenos; las ideas estigmatizadoras y criminalizadoras hacia el pueblo mapuche, la negación de la preexistencia de los pueblos originarios a la conformación del Estado Nacional y la invisibilización de la raíz indígena como parte importante de la composición étnica de la población de nuestro país (al respecto ver Amnistía Internacional 2017-2018; Lenton 1998; Lenton *et al.* 2019; Pereyra *et al.* 2020). Por ese motivo, en el año 2019 un grupo de guías decidimos realizar entrevistas a lxs demás compañerxs del equipo para registrar sus experiencias con el público respecto a esos temas controversiales, sus preocupaciones, estrategias para abordarlos y las dificultades que reconocieron. Las mencionadas entrevistas realizadas en 2010 (Magnin *et al.* 2010) y 2019 (Anexo 1) son insumos importantes para la innovación que se propone en este trabajo. A través de ellas registramos que, en algunos casos, lxs guías evitamos guiar las salas de planta alta (que presentan temáticas de antropología y arqueología), donde es más probable que surjan temas conflictivos que involucran a los pueblos

originarios; o bien, al guiar estas salas, se hace una aproximación de la diversidad de culturas despolitizada y de baja tensión emocional, donde quedan sin tratar o sin profundizar los aspectos más controversiales, desde una perspectiva crítica e histórica de los grupos y su actualidad.

La necesidad de trabajar sobre este problema se justifica por ser una inquietud surgida desde el equipo de guías, quienes ven la metodología transferencista de conocimientos académicos (vs. su construcción con lxs otrxs) y la omisión de los temas controversiales en nuestro discurso constituye una falta significativa en el marco de las políticas institucionales antes aludidas, y el rol social de la universidad (Hartd y Negri 2010, Naidorf *et al.* 2010, Pecourt 2007).

A partir de la problematización del tema planteado, al desarrollarlo de forma sistemática, explicitarlo y justificarlo socialmente, y al ponerlo a disposición para su valoración crítica y mejora, la innovación propuesta aquí tiene un carácter de “proyecto público” (Salinas Fernández 1994:5). Se espera que esto permita plantear el tema como parte importante del contenido a desarrollar en la visita guiada, por ser socialmente relevante. En este sentido, y volviendo a la analogía con la educación formal como inspiración, coincidimos con Salinas Fernández (1994) en que planificar el curriculum es también reflexionar sobre el contenido social y cultural –y no exclusivamente académico- del mismo. Nos proponemos pensar el currículum “desde una visión de la cultura, como un proceso social de reflexión y recreación sobre los significados y valores del mundo en el que vivimos” (Edelstein y Coria 1995: 132).

En este sentido, por insertarse nuestra labor en el campo de la extensión universitaria, cabe aquí tomar el concepto de *protocriculum* (Coscarelli y Picco 2009), ya que el tema propuesto se pondrá en juego en la visita guiada, esos “encuentros formativos de textura abierta entre sujetos en los que los saberes y la reflexión entran en diálogo con las condiciones reales de existencia” (Coscarelli y Picco 2009:85).

Para finalizar, consideramos que la preocupación temática aquí planteada es de alta pertinencia para construir un problema que desencadena un proceso de innovación, ya que en términos de Barraza Macías (2013:40) la misma es “empírica” en su origen, ya que surge de una situación concreta de la práctica profesional; es “general” por su nivel de concreción, ya que el conocimiento que se tiene sobre el

tema y los aspectos que involucra es difuso y global; y es “generadora de supuestos”, porque no existen antecedentes que hayan analizado anteriormente posibles soluciones al problema.

### **3. Objetivo General y propósitos específicos**

El objetivo general para este trabajo es diseñar un dispositivo pedagógico innovador para favorecer una visión crítica, históricamente situada y socialmente útil de la diversidad cultural étnica en las visitas guiadas al MLP.

Los propósitos específicos (Achilli 2005) de esta innovación pueden enunciarse del siguiente modo:

- 1.- Recabar información acerca de las dificultades y las tensiones que surgen en la práctica educativa en el MLP, a través del análisis de fuentes relevantes (documentos, publicaciones, entrevistas a lxs docentes-guías), a los fines de realizar un diagnóstico preciso del problema.
- 2.- Promover diálogos donde se dé la reflexión co-construida entre lxs docentes-guías y lxs visitantes, que permita lograr una visión compleja y pluricultural de la realidad.
- 3.- Contribuir a que en las visitas se dé lugar a otras voces que desde el público puedan enriquecer la comprensión del tema socialmente importante (procesos de identidad-exclusión / inclusión- desigualdad) centrados en la pertenencia étnica de las personas.
- 4.- Diseñar estrategias pedagógicas para que, a partir de compartir experiencias y otros puntos de vista, lxs docentes-guías incorporen efectivamente en las visitas y pongan en juego estos temas (conflictivos) en su trabajo cotidiano.
- 5.- Evaluar la innovación para mejorar sus resultados.

### **4. Marco Conceptual**

#### **4.1. El rol social de la Universidad y de los Museos Universitarios**

La Universidad tiene un rol en la resolución de problemas sociales, y, en este marco, los museos universitarios son instituciones privilegiadas para la democratización de conocimientos y la construcción de memoria colectiva (Zabala *et al.* 2011).

Vivimos en una sociedad de consumo en la que hasta el conocimiento se maneja como una mercancía que se compra y se vende (Martínez 2002). Los científicos, productores de conocimiento, desde las universidades estamos insertos en un sistema mercantilista que nos mantiene ocupados tratando de sobrevivir en él, distraídos de la función que nos haría útiles en la sociedad, para que sea más justa, democrática, menos consumista y más libre. Para entender cómo llegamos ahí debemos ver a la universidad en perspectiva histórica. La primera institución universitaria en Argentina surge en el s. XVII a partir del Colegio Jesuita (en 1622), la piedra fundamental de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego, en el S. XIX se fundaron, las Universidades de Buenos Aires (en 1821), del Litoral (1889) y de La Plata (1897). Estas primeras instituciones universitarias se orientaron a consolidar un proyecto colonialista encaminado a garantizar la formación profesional y cultural de una clase hegemónica elitista y liberal. Esta tradición continuó hasta que, en el s XX, se establece en Latinoamérica una Universidad con identidad nacionalista y de bienestar establecido a partir de la reforma Universitaria de 1918. Aunque no fue uniforme en sus posturas ideológicas y conceptualizaciones, el movimiento reformista se dio en respuesta al cuestionamiento del autoritarismo y un reclamo por la democratización y la postura anticlerical y antiimperialista. A partir de la Reforma se dio el fundamento y génesis de la extensión universitaria, ya que se logró la inclusión del debate en torno al rol social de las universidades en la agenda política (Zavaro 2021). El Manifiesto Liminar, documento oficial de la reforma, además propone centrar el objeto de la enseñanza en la formación de sujetos críticos que no se sometan a los textos ni a las imposiciones de sus profesores (Zavaro 2021). Esto nos lleva a pensar en el rol del intelectual universitario (Hartd y Negri 2010, Naidorf *et al.* 2010, Pecourt 2007), rol establecido en el proceso histórico que lleva a instaurar el compromiso social de la universidad (Cano Menoni 2015). Pero este compromiso social es un campo en disputa: ¿con quién estamos comprometidos?, ¿para qué? ¿de qué modo? y ¿según qué modelos?

En los vaivenes de la política nacional, signados por las oscilaciones entre los gobiernos democráticos y de facto a partir de la década del 30 y con los últimos 20



años de políticas neoliberales (Zavaro 2021), la universidad pública ha sufrido avances y retrocesos. Durante los gobiernos democráticos se han debatido distintos modelos de universidad pública,<sup>17</sup> aunque tienen en común el estar signados por el cientificismo y la búsqueda de la excelencia y mayormente alejados de la promoción de debates críticos respecto del rol social del conocimiento. Es así que el rol social de la universidad hoy está en crisis, y por eso es necesario justificar la postura con la cual se alinea esta propuesta de innovación pedagógica universitaria.

Como parte de la Universidad Latinoamericana, entiendo que ese compromiso debe ser democrático y popular, y capaz de reconocer el conflicto cultural que atraviesa a las sociedades y a las instituciones (Cano Menoni 2015).

Como Museo Universitario, somos parte de una institución generadora de conocimientos científicos, de una cultura que debemos poner a disposición de la comunidad no científica, para que se apropie de ella, para que no quede encerrada en los claustros universitarios (Bayardo 2008; Zabala *et al.* 2010). A su vez, “el museo es un mediador, esencial a la hora de pensar el compromiso y la función social de un/a investigador/a. Las investigaciones que no se ponen a consideración de la sociedad y quedan encerradas en los ámbitos académicos, separan al intelectual de su comunidad y le quitan sentido a su profesión” (Zabala *et al.* 2010:2). “Pensamos a los museos como lugares que deben ser abiertos a la confrontación de opiniones, espacios para el aprendizaje no formal, y, sobre todo, que permitan tanto a los investigadores presentar los resultados y /o avances de su trabajo, así como a

---

<sup>17</sup> A partir del gobierno de Perón se promovieron políticas estatales de desarrollo científico que supuso un énfasis de la investigación sobre otras funciones de la universidad pública, y un auge de las ciencias aplicadas y la transferencia tecnológica. Este modelo de ciencia integrada a la planificación estratégica del país fue vista como una intromisión dentro de la universidad, a la que se le imponían ciertos temas de investigación. En ese contexto se consolidó un modelo de ciencia independiente, financiado con el aporte de laboratorios y universidades extranjeras, incluso de la fundación Rockefeller, liderado por el Dr. Houssay. De la mano del primer modelo se comenzó a promover el acceso de las clases trabajadoras a la educación superior, en una estrategia por formar profesionales capaces de hacer frente al proyecto de desarrollo nacional. Con el último golpe militar, el de Onganía, se crearon numerosas universidades privadas, buscando la disminución del gasto público y concentrando el conocimiento en las fracciones de la sociedad que pudieran costearla (Zavaro Pérez 2021). El retorno a la democracia encontró una universidad que necesitaba restaurar sus funciones en medio de una crisis socioeconómica. Desde su interior se realizaron propuestas de modernización mediante fondos externos que implican la cesión de autonomía y la aceptación de estándares que hacen a la universidad global, se incrementaron las universidades privadas adecuando la oferta de formación académica a las demandas del mercado.

la sociedad acceder a esa información, para incorporarla, reflexionar sobre ella, criticarla y generar espacios de discusión” (Zabala *et al.* 2010:11).

Tomamos este posicionamiento partiendo del reconocimiento de que todo ser humano tiene derecho a participar de la vida cultural de la comunidad, pero también admitiendo que existe un beneficio recíproco, ya que los académicos nos enriquecemos a partir de la interacción con la comunidad (Zabala *et al.* 2011). En este sentido de doble beneficio es que pensamos la democratización del conocimiento.

Retomando la idea de compromiso social, más allá de la generación de conocimiento científico y su democratización, la Universidad tiene como función contribuir a la resolución de problemas sociales. Pero el compromiso del intelectual no se limita a eso. No basta con poner sus saberes al servicio de una buena causa. Es necesario comprender el conocimiento como poder, que nos posiciona como protagonistas de una lucha por la transformación del orden establecido (Zavaro Pérez 2020a). Los docentes-guías, como intelectuales de la Universidad del siglo XXI tenemos ante nosotros como desafío la transformación de los procesos de conocimiento y la contextualización social del conocimiento en el ámbito del MLP. La manera de afrontarlo es promover alternativas de investigación, formación, extensión y organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, “para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales” (Santos 2005:36).

En particular, la problemática que aquí proponemos abordar es la invisibilización y discriminación hacia los pueblos originarios en nuestra sociedad. Entendemos que, al abordar este tema desde una perspectiva crítica e históricamente situada, debemos poner en el centro de atención a nuestra propia institución y la responsabilidad que le cabe como dispositivo propiciatorio de esos procesos sociales y sus consecuencias psico-socio-materiales sobre los pueblos indígenas, admitiendo que estas llegan hasta la actualidad; y acentuando que se encuentran seriamente agravadas en el contexto de pandemia que estamos atravesando (Tamagno *et al.* 2020). Asimismo, ponemos en el centro de atención nuestras propias prácticas, y tomamos conciencia de nuestra responsabilidad. En este posicionamiento es fundamental el rol de los docentes-guías para democratizar los conocimientos generados en el ámbito universitario-académico así ponerlos a

dialogar con otros conocimientos (Cano Menoni 2015), ampliar sus fuentes (Maimone *et al.* 2021); pero también para despatrimonializar a los pueblos indígenas y así dar espacios a la multiculturalidad, la construcción de memoria y a las reivindicaciones de estos pueblos.

De acuerdo con Tamagno (2006), la verdadera interculturalidad se dará cuando nos relacionemos con el “otro” el diferente, no como inferior, sino como sujeto social que ha sintetizado la historia de la sociedad de la que forma parte desde un lugar y desde una mirada particular. Para ello debemos oponernos a toda forma de pensamiento único, permitiéndonos valorar los diferentes modos en que distintas sociedades en diferente tiempo y lugar han resuelto y/o resuelven su existencia (Tamagno 2006).

En la actualidad, el campo de las instituciones museísticas se encuentra atravesada por una gran controversia y es objeto de debate mundial, por un desacuerdo general acerca de la definición acerca de lo que los museos son y deberían ser. Como se hizo evidente en la última reunión del Consejo Internacional de Museos (ICOM) en Kioto 2020, donde no hubo acuerdo acerca de una nueva definición.

La definición de museo, según el Reglamento del MLP (2018), es la que se encuentra vigente desde los años 70 y ha sufrido escasas modificaciones desde entonces y establece que “Los museos son organizaciones sin fines de lucro “al servicio de la sociedad”, donde se exhibe “el legado tangible e intangible de la humanidad y de su ambiente para cumplir propósitos educativos, para el estudio y el disfrute”. Esta es una definición que también es usada por UNESCO y Naciones Unidas. En el año 2016 el ICOM puso en su agenda hacer una extensión de esta definición, por su falta de relevancia social. Mientras algunos plantean que el desacuerdo es acerca de “si estas instituciones deberían ser sitios para exhibir e investigar artefactos, o lugares para involucrarse activamente en asuntos sociales y políticos”; otros piensan que la verdadera pregunta es si los museos deberían ser “casas de colección y bellas estaciones de paso de un recorrido turístico”, o si deberían involucrarse con una sociedad más amplia”.

La definición alternativa, sobre la que principalmente Francia y los países centrales no estuvieron de acuerdo, expresa que “Los museos son espacios democratizantes, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros”, que trabajan “con y para diversas comunidades”, y buscan “contribuir a la dignidad

humana y a la justicia social, a la igualdad global y al bienestar del planeta”. Esta nueva definición y los desacuerdos actuales en los museos que participan del ICOM reflejan es una serie de cambios fundamentales, que están transformando los cimientos sobre los cuales se apoyan los museos (The New York Times 2020).

#### **4.2. Enseñanza-aprendizaje en un museo dialógico**

Al interior del colectivo de docentes-guías en nuestra institución, se están dando procesos de profunda reflexión acerca del patrimonio que esta resguarda, exhibe e investiga, mostrando indudables signos que alinean con un modelo de Museo Social, participativo, comunitario y abierto al diálogo con su público (Hernández 2018). Coincidimos con ese autor en que los objetos y colecciones son importantes dentro de los museos, pero no pueden ser un fin en sí mismos, sino un medio para lograr en la sociedad un desarrollo más armónico, más plural y más fraterno. De acuerdo con esa perspectiva, el patrimonio es una construcción social cuyos sentidos emergen en contextos socio-históricos específicos, y, como tal, requiere de la participación de diversos actores sociales/intérpretes. Este modelo dialógico del patrimonio, deja espacio a la controversia, la contradicción y la multiplicidad de miradas (Reca 2017).

Como otros museos del s XIX, el MLP ha ido mostrando una transformación de su propuesta expositiva a través de su historia, desde una institución de resguardo de colecciones, de producción y difusión del conocimiento científico, a una institución en la que esas colecciones y el conocimiento se presentan en un contexto de significación actual (García Canclini 1999:32). En especial esto es evidente en las exhibiciones de Antropología. Una de ellas, la sala “Ser y Pertener: un recorrido por la evolución humana” (inaugurada en 2009), fue rediseñada por completo a partir del retiro de los restos humanos de origen americano que se exhibían en la sala de Antropología Biológica, motivada en los reclamos y acciones de los descendientes de pueblos originarios y a partir de la promulgación de la ley nacional 25.517 (en 2001), que trata sobre la exhibición de restos humanos de aborígenes americanos

que son parte de colecciones.<sup>18</sup> Asimismo, el cambio de paradigma es evidente en la sala “Espejos Culturales”, con una propuesta que muestra ese desplazamiento desde un museo que “exhibe” colecciones hacia un museo que se vale del patrimonio material para “comunicar”, que considera que el público es heterogéneo y con intereses diversos y busca establecer una mejor interacción con él (Reca *et al.* 2019). Estos cambios en lo que se exhibe y no se exhibe en un museo, el modo en que se exhibe, es decir, desde el campo de la museología y museografía, tienen una contraparte en la propuesta educativa, y en ella se inscribe la actividad de los docentes-guías el MLP. Nuestra labor pivotea entre dos de las funciones de la Universidad: la extensión y la docencia. En esta tarea, los conocimientos científicos generados en la UNLP son transferidos a diversos sectores de la sociedad, tanto de nivel educativo universitario como no universitario. En concordancia con el capítulo 1 del estatuto de la UNLP, que establece que la docencia universitaria también tiene como destinatarios a la educación inicial, primaria y secundaria. Por lo tanto, la enseñanza que realizamos en los pasillos del MLP, es también docencia universitaria, pero en el ámbito extra áulico (Sirvent *et al.* 2006). De hecho, la experiencia educativa en el contexto de un Museo presenta un gran potencial para generar una experiencia transformadora, donde se dan las condiciones para movilizar la capacidad de relacionar conocimientos, cuestionar situaciones, favorecer el pensamiento crítico, liberar la imaginación.

En consonancia con una mirada actual del tipo de gestión que la Universidad debe hacer del conocimiento, la visita guiada en un museo universitario de ciencias es una oportunidad propicia para que los visitantes adquieran "competencias básicas para pensar, para organizar la información, para seguir aprendiendo durante toda la vida" (Pérez Lindo 2010:70). Competencias como las mencionadas son relevantes en las perspectivas actuales de educación universitaria de la Sociedad del Conocimiento global, que incorporan en sus agendas elementos que durante décadas previas quedaron fuera de la universidad por estar asociados a la educación no formal e informal (Fernández y Rodríguez 2005). La innovación que aquí se propone

---

<sup>18</sup> Se destaca como acto político la primera restitución de restos humanos a los pueblos originarios a partir del año 1994, a la que siguieron otras 11 (UNLP 2019) a partir de 2006 se da la consolidación de una política de restitución de restos humanos del MLP (Ametrano 2015, Museo de La Plata 2019).

considera que algunas de estas competencias sean parte del aprendizaje. Por ejemplo, la capacidad de “aprender a aprender” requiere saber explorar las potencialidades de aprender en cualquier momento y nutrirse de todas las experiencias de la vida: la adquisición de una mirada crítica y la capacidad de pensar desde la interculturalidad. Asimismo, esta propuesta se incluye la capacidad de “aprender a ser”, como la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y el compromiso ético. Guiar es establecer relaciones dinámicas y creativas con los visitantes donde podrán ponerse en práctica esas competencias y donde podrán recrearse diferentes versiones de los contenidos del museo (Alderoqui 2008, 2012).

Así, está claro nuestro posicionamiento desde un modelo concreto de enseñanza: enseñar es establecer una relación. No somos transmisores de conocimientos, en cambio, debemos ser propiciadores de reflexión / resonancia en el público. Debemos buscar en la visita, establecer una relación entre el/la docente-guía y lxs visitantes que favorezca una experiencia significativa de aprendizaje. Sabemos, desde la teoría constructivista, que el conocimiento previo es la variable que más influye en el aprendizaje (Ausubel 1963 citado en Moreira 2005). Entonces, para promover un aprendizaje significativo, es necesario averiguar ese conocimiento y enseñar de acuerdo con él (Moreira 2005). En términos de Rancière (2007), el maestro debe dejar libres a sus alumnxs. La *emancipación* de lxs visitantes del museo, habilitando sus propias motivaciones y vivencias, es lo que favorecerá realmente la comprensión de los complejos entramados del tema que proponemos. Así, lxs docentes-guías debemos plantear actividades que despierten el interés y la curiosidad de lxs visitantes a través de un clima armónico e innovador, donde además de adquirir un conocimiento, el visitante (“estudiante”) sienta que puede opinar e intercambiar ideas, siendo guiado en su proceso cognitivo.

Pero además, el rol de lxs docentes-guías en el MLP está comprometido con la función social de la universidad, al hacer una invitación al cambio social (Salinas Fernández 1994, Díaz Barriga 2005, Ros y Morandi 2014). Al alinearse con el rol social de la universidad, la tarea de docentes-guías es democratizar el conocimiento científico y, al revisar críticamente la historia de conformación de la institución MLP, promover actitudes críticas hacia la desigualdad social históricamente contextualizada.

En consonancia con el problema planteado en este trabajo, buscamos propiciar reflexiones acerca de la presencia de los pueblos originarios, su historia y los reclamos actuales de estos pueblos, adoptando una perspectiva respetuosa de la diversidad cultural (Ministerio de Educación de la Nación 2015), pero a la vez visibilizando las desigualdades sociales y el racismo internalizado en nuestra sociedad. Buscaremos propiciar en las salas del museo, aprendizajes significativos y críticos, mediante una perspectiva antropológica “que permita al sujeto que aprende formar parte de su cultura y a la vez, estar fuera de ella” (Moreira 2005:17). Así justificamos la necesidad de crear innovaciones en las prácticas de los docentes-guías de este museo de ciencias y universitario, que permitan que surjan en las visitas guiadas espacios de discusión, opiniones encontradas, justificadas a partir de distintos sistemas de valores e intereses, es decir, que surja la controversia. Central al marco conceptual de este trabajo es incorporar una perspectiva controversial en nuestras propuestas didácticas (Magendzo 2016). En primer lugar, esta perspectiva es opuesta a las visiones tecnicistas e instrumentales que ponen el foco en el diseño de situaciones y medios educativos desde una postura positivista e instrumentalista que supone posible y deseable, la búsqueda del control de conductas mediante el planteamiento de los objetivos operacionales propuestos en la situación de enseñanza-aprendizaje, en la capacitación de agentes educativos y en la obtención eficiente de productos de aprendizaje (Magendzo 2016). En cambio, desde la postura curricular crítica, sostenemos que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto (Magendzo 2016). Como afirma este autor, proponer un enfoque controversial significa, en primer lugar, “transitar desde un currículum elaborado, preferentemente sobre la base de verdades homogenizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes y diversos”...y continúa: “En este andar de un conocimiento cierto a uno incierto, de uno irrefutable a uno refutable, de uno homogéneo a uno heterogéneo, se requiere, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven” (Magendzo 2016:120). En segundo lugar, y retomando la concepción de aprendizaje significativo, al traer los temas controversiales a la situación de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la visita guiada, “se trata de superar la disociación

existente entre los contenidos incluidos en el proto-curriculum (Coscarelli y Picco 2009) de la visita y la significación que éstos tienen para lxs visitantes. Siguiendo a López Suarez (2019), esto a la vez implica salir del lugar confortable y esforzarnos en pasar de un lenguaje restrictivo a uno sugestivo, propiciar experiencias y situaciones que construyan nuevas prácticas, pero al romper la barrera de nuestra zona segura, confrontamos como sociedad las versiones del pasado con los contextos actuales y las problemáticas latentes (López Suarez 2019). Esto es posible al construir con la comunidad, dialogar, escuchar y registrar las experiencias para construir sobre ellas otras nuevas. Debemos convertir al museo en un ambiente propicio para experimentar otras alternativas de visita, otras posibilidades de construcción colectiva y de intercambio de saberes, donde las conclusiones se den en la marcha y no como un objetivo prefabricado y determinativo de la institución” (López Suarez 2019:170), dando lugar a que se discutan temáticas y conceptos como: la descolonización / desarqueologización / racismo / desigualdad / paternalismo. Este intercambio de miradas y conocimientos solo se transmite en un ambiente de confianza, es decir, hay que construir sobre la confianza. Entonces el desafío es configurar un escenario que genere las condiciones para que las dimensiones institucional y subjetiva de la enseñanza se pongan en juego (Abate *et al.* 2014).

#### **4.3. Los procesos educativos y los cambios en las prácticas socioculturales**

Coincidimos con Huergo (2003) en que, para que un proceso sea educativo, este debe llevar a algún cambio en las prácticas socioculturales cotidianas. Este cambio en los modos de hacer y de ser, en los saberes, en las formas de pensar, de posicionarnos, tiene en nuestra propuesta, dos sentidos:

- 1.- La reafirmación más fundamentada de una práctica ya existente (alinear nuestras prácticas docentes con las posturas políticas institucionales que se han implementado en favor del respeto por la diversidad de culturas y en respuesta a reclamos por los derechos de los pueblos originarios en el MLP); y
- 2.- La transformación de una práctica que existe en la actualidad (por ejemplo, un modo distinto de relacionarnos con el público, otros modos de posicionarnos frente a las situaciones de desigualdad; o de considerar a los saberes ancestrales; incorporar



al debate la información que las personas del público les llega desde distintos medios de comunicación).

De este modo, nuestra intención es que el proceso educativo que pretendemos realizar en el MLP tenga un sentido “contra hegemónico” en términos de Huergo (2003), que tienda “a generar distintos modos de cuestionamiento y resistencia y/o producir modificaciones en las relaciones sociales de dominación, en los prejuicios o discriminaciones, en las actitudes individualistas y en los modos de pensar dogmáticos”.

## **5. Propuesta Teórico-Methodológica**

Desde el campo de la didáctica, la propuesta se enmarca en los enfoques actuales acerca de la práctica de la enseñanza que asume su carácter político, caracterizada por ser una práctica social, históricamente contextualizada (Edelstein 2005). Como señala esta autora, “Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que sólo considera la estructura conceptual por transmitir para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino el propio cuestionamiento de éstas. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación”. Esto significa, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. En este marco, es fundamental reconocer el valor de una «construcción didáctica» que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículo para entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método.” (Edelstein 2005:150)

Respecto al rol del educador, “Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido, que lo coloquen no en situación de sujeto de posesión/reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles

recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido.” (Edelstein 2005:150).

Nuestra propuesta tendrá entonces, ese sentido: será una idea puesta a disposición de lxs docentes-guías para ser transformada en el diseño alternativo que cada unx encuentre útil para lograr la ruptura de la situación problemática que se busca cambiar. La propuesta de innovación buscará incorporar todo lo expresado en el marco conceptual, ya que es allí donde ponemos en juego nuestras ideas, concepciones, representaciones, expectativas y a partir de cómo las concebimos y cómo nos situamos frente a ellas, es que configuramos la enseñanza (Ros y Morandi 2014). Para diseñar esta propuesta no partimos de cero, sino que, tal como expresan Ros y Morandi (2014) “nos equipamos” con el conjunto de reflexiones, ideas, valores y principios que hemos ido asumiendo en torno del campo de conocimientos en el que trabajamos, y acerca del sentido o valor formativo de aquello que deseamos proponer a lxs otrxs como experiencia de formación. Las decisiones asumidas en el proceso de diseño y plasmadas en el plan de trabajo suponen la anticipación de la acción a partir de la construcción de una hipótesis de intervención que asume el carácter de intento o prueba, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha, al pasar del plano de la representación al plano de la acción (Ros y Morandi 2014).

Entonces, en consonancia con las preocupaciones y reflexiones al interior del plantel de docentes guías (Magnin *et al.* 2019; ver entrevistas 2019 en el Anexo 1), podemos destacar dos aspectos de las prácticas actuales de guiar en el MLP en los que la innovación que planteamos pretende generar una ruptura: 1) el/la docente-guía es portador/a del discurso explicador autorizado por el conocimiento universitario; 2) durante la visita guiada sólo se describen la diversidad etnográfica en nuestra región, sin abordar las cuestiones de desigualdades de poder. Al reconocer estos aspectos problemáticos de nuestra práctica, no desconocemos el compromiso, creatividad y profesionalidad del plantel de docentes guías, sino que buscamos señalar algunas prácticas sobre las que reflexionamos y trabajamos en desnaturalizar -en el primer caso-; y para hacer visibles y complejizar -en el segundo- pero que, sin embargo, se muestran como persistentes en nuestra práctica. En función de estos aspectos, la innovación incluirá una doble estrategia:

una epistemología de la construcción colectiva del conocimiento y una pedagogía del conflicto.

El posicionamiento desde la ecología de saberes implica considerar que otras formas de conocimiento no científico, aunque distintas, son también válidas. Los saberes locales, indígenas y populares, junto con el conocimiento científico, deben ponerse en diálogo mediante prácticas que promuevan la convivencia activa de estos saberes (Santos 2005:40). Así, el docente sale del lugar de poseedor de los conocimientos académicos que transmiten visiones de mundo autorizadas (Edwards 1989). Al ubicarse como mediador entre los distintos conocimientos hace posible visibilizar otros saberes “marginales” y producir la negociación entre los distintos significados y formas de conocimiento (Abate *et al.* 2014, Abate y Orellano 2020, Edwards 1989, Santos 2005). Como afirma Cano Menoni (2015), en el campo de la extensión universitaria una concepción tal es transformadora, ya que da lugar a incorporar conocimientos plurales en la universidad fortaleciendo su capacidad de pensamiento crítico, no-utilitario y a partir de objetivos sociales de largo plazo.

Otro importante aspecto teórico-metodológico es que la propuesta de innovación se apoya en el objeto museístico como un documento que transmite información y conocimiento sobre la realidad y “se constituye en soporte para construir la memoria colectiva” Hernandez (2018:29). Desde el campo de la museología esta perspectiva se relaciona con el modelo de museo social, que pretende ser un museo participativo, comunitario y abierto al diálogo con su público. Este modelo de museo implica activamente a los visitantes en la construcción del conocimiento, incorporando la memoria de los pueblos para una interpretación crítica de la historia y una mejor comprensión de la sociedad (Hernandez 2018).

Por último, el adoptar una perspectiva desde la educación de temas controversiales / conflictivos, permite reflexionar acerca de las desigualdades de poder (Foucault 1992). “La controversia en el currículum implica abordar transversalmente temas sobre los que la población tiene visiones dilemáticas y opuestas, y sobre los que se proponen explicaciones o soluciones conflictivas” (Abate y Orellano 2020:3). Los enfoques controversiales en los museos son aquellos que buscan involucrar a las y los visitantes en debates actuales y asuntos complejos (Pedersoli 2020).

Al posicionarnos desde estos campos teórico-metodológicos entendemos que nuestra innovación / construcción metodológica debe ser dialógica, debe facilitar las

relaciones humanas, generar confianza entre lxs visitantes, para lograr que se comprometan de manera activa con el desarrollo de la actividad que se les proponga (Hernández 2018). Entonces, para poder dialogar sobre un tema controversial, es importante hacerlo desde una perspectiva muy cuidada de los sentimientos de las personas que visitan el museo; dando lugar a las emociones que puedan surgir (por ejemplo, orgullo, tristeza, enojo, etc.); buscando recuperar las memorias y reconocer los aportes que desde los saberes no académicos circulan entre el público; valorando las identificaciones con las culturas originarias; incorporando en la visita sus conocimientos, opiniones, experiencias, e ideas; y trabajando sobre los prejuicios y la falta de conocimiento sobre las diversidades culturales en nuestra sociedad. Debemos además ser conscientes de que daremos lugar a lo imprevisto, la otra mirada, otras realidades, aunque esto implica que mucho que no podemos prever dentro de lo que sucederá en la visita guiada (Edelstein 2005). Esto es un gran desafío y nos compromete emocionalmente, ya que es esperable que surjan tensiones, opiniones encontradas, acuerdos y desacuerdos. A continuación, se detallan un poco más en profundidad ambas estrategias.

En lo que respecta a la metodología, nos posicionamos desde la perspectiva del diseño de herramientas de trabajo (Edelstein 2005), entendido como un proceso de deliberación y toma de decisiones que parte de la reflexión colectiva y justificada hacia la comunidad acerca de qué vale la pena enseñar, y cómo promover experiencias que lleven a esos aprendizajes

## **5. 1. Rupturas propuestas**

La innovación buscará realizar rupturas en las prácticas vigentes principalmente en dos aspectos. En primer lugar, buscará romper con la idea de la Universidad como portadora de la única palabra autorizada. Para ello es clave incorporar otras voces y saberes en la visita guiada. En segundo lugar, buscará romper con la mera descripción de la diversidad cultural y biológica para reflexionar críticamente acerca de la desigualdad históricamente sufrida por los pueblos indígenas así como visibilizar sus avances en materia de derecho logrados a partir de sus reclamos y sus luchas.

### 5. 1. 1. Innovar para incorporar otras voces y saberes en la visita guiada

Esta estrategia se orienta a la actitud que el docente-guía debería adoptar frente a lxs visitantes.

Si entendemos el patrimonio en los museos como “capital cultural” del que se apropian lxs actores sociales de manera desigual (García Canclini 1999), es posible anticipar que los saberes de lxs docentes-guía con formación universitaria en el contexto de la visita podrían ser distintos a los de lxs visitantes, portadores de otros saberes<sup>19</sup>. Es probable que el hecho de ser anfitriones de una casa de altos estudios ponga a lxs docentes-guía en un rol de portadores del conocimiento válido, académico y se espere de ellxs que demuestre sus saberes ante una audiencia pasiva, haciéndose patentes las desigualdades de poder inmersas en el manejo del saber, ya que “Los saberes, a través de los discursos dominantes, configuran sutilmente un efecto de objetividad, de naturalidad, a través del cual se deslizan mecanismos represivos y también que garantizan la vigencia del poder. Se produce una relación entre poder y saber que consiste en que el primero se legitima por los discursos que configuran el saber mientras éste, con el mismo movimiento, va afianzando, invisibilizando, alejando los mecanismos de dominación de toda posibilidad de discusión, va incluyendo los mecanismos de poder como presupuestos, va ubicándolos poco a poco y cotidianamente en una dimensión cada vez más profunda en el seno de los sujetos y, por lo tanto, cada vez más difícil de percibir, de cuestionar” (Foucault 1992 en Naidorf et al. 2010:19).

La presente propuesta de innovación, buscará deconstruir esa expectativa. Lxs docentes-guía tienen conocimientos universitarios, construidos desde la ciencia. Buscan compartirlos, ponerlos a disposición del público para democratizar ese conocimiento (Zabala *et al.* 2011), pero propiciando un intercambio con los otros saberes que trae el público y, para ello, es necesario brindar herramientas para dialogar. Por eso es importante que la innovación permita incorporar la mirada del público diverso que asiste al museo. Entendiendo que esta diversidad constituye una oportunidad para abordar el tema en toda su complejidad.

---

<sup>19</sup> El visitante también podría ser una persona con formación universitaria, especialista en los temas que el museo propone, pero pensando en que gran parte de la población que asiste al museo, no lo es.

La estrategia de innovación podría buscar que lxs guías y lxs visitantes aprecien el tema desde distintas perspectivas ...”ponerse en el lugar del otro para sostener una cierta perspectiva o apariencia, recuperar un punto de vista o buscar opiniones divergentes puede transformarse en una actividad de trabajo en el aula<sup>20</sup> que no solamente asegure la comprensión más compleja, y el reconocimiento del carácter provisional del conocimiento científico sino también favorezca la convivencia” (Litwin 2015:84). Coincidimos con Remedi (2004) en que, al decidir proponer esta innovación, debemos ser conscientes que nos planteamos intervenir en las prácticas docentes. Intervenir es actuar sobre prácticas que estaban prescriptas en la institución “situaciones instituidas” sensu Remedi (2004:2), y los procesos que se estamos gestando, van a devenir a futuro en nuevas prácticas. La intervención debe entonces orientarse a realizar una mediación entre los distintos saberes y puntos de vista, y en esa mediación tendrá protagonismo, no la explicación (Rancière 2007), si no la pregunta, en reconocimiento de su importancia didáctica (Freire y Faundez 2013).

### **5. 1. 2. Problematizar la desigualdad sufrida por los pueblos indígenas en la actualidad, así como sus luchas**

¿Qué sentidos tiene el recorrer el museo en la dirección (evolutiva) propuesta desde la fundación del Museo en el s. XIX? ¿Qué valor tendría el recorrerlo de otra manera? ¿cómo aportar a lograr que en la visita se materialice un compromiso con la complejización de la mirada sobre la diversidad cultural en el MLP? Es en el diálogo directo con el público en donde encontramos una oportunidad sumamente importante para ello.

Así, reconocemos que, en la práctica de guiar en el MLP, hay temas sensibles, dolorosos y difíciles de abordar con el público, desde las colecciones antropológicas que originaron el MLP a fines del s XIX en plena Campaña de Desierto; la vida de indígenas en el MLP y el tratamiento de sus cuerpos una vez muertos (Pagina/12 2015); hasta los temas de actualidad que el público conoce a partir de los medios de comunicación (indios patagónicos argentinos: colonos vs. Indios chilenos: intrusos)

---

<sup>20</sup> En nuestro caso sería en la sala del museo.

(Delrio 2006), los estereotipos impuestos, los fragmentos de historia tergiversada; la invisibilización de las etnias hoy, la desigualdad de derechos, el racismo y la exclusión; así como la negación de la propia identidad por vergüenza y por miedo a la exclusión, la discriminación y la persecución (Knoop 2010).

Reconocer la dimensión político cultural de lo pedagógico, es fundamental para pensar sobre problemáticas educativas heterogéneas, orientadas por la necesidad de transformar distintas desigualdades sociales (Freire y Faudenz 2013). Debemos incorporar la perspectiva controversial al curriculum, ya que abordar un tema controvertido no significa únicamente ser explícito y confrontativo, sino evaluar estrategias respecto a la resonancia de esas ideas (Magendzo 2016).

Entonces, aquí proponemos diseñar una situación pedagógica que permita trascender la descripción de la diversidad de las culturas originarias para introducirnos en un diálogo que permita una mirada crítica. Incorporar en la visita guiada, la voz de las otras culturas que están representadas por objetos, imágenes y palabras dentro de las vitrinas, pero también están en lxs visitantes que recorren el museo con nosotrxs.

## **5.2. Momentos del proyecto de innovación educativa y metodología**

Siguiendo a Barraza Macías (2013), y a García Lopez (2004), la innovación educativa se concretará en los siguientes momentos: 1) Determinación del agente innovador, 2) Elección de la preocupación temática, 3) Construcción del problema generador de la innovación, 4) Construcción de la innovación/solución.

### **5.3.1. Determinación del agente innovador**

Como autora de esta propuesta, me posiciono como agente innovador, retomando las reflexiones realizadas junto con otrxs docentes-guías en torno de los sentidos y fundamentos que orientan la acción pedagógica. El grupo adoptante de la innovación es el equipo de docentes guías del Servicio de Guías del MLP.

Es importante dimensionar que lo que estamos proponiendo es una intervención sobre una situación instituida (Remedi 2004): las prácticas como docentes-guías en el MLP que contribuyen a la invisibilización de los pueblos originarios; y que nos

fundamos en los procesos instituyentes emergentes, de reconocimiento de los pueblos originarios, apertura al diálogo y respeto por la diversidad cultural, que pudimos identificar al interior del plantel docente y sobre los cuales construimos la innovación. Esta intervención nos compromete ya que estamos interviniendo las "prácticas instituidas que los docentes tienen con sus historias, con sus trayectorias. No es solamente armar un modelo, es tener que reconocer que estoy metiéndome con haceres específicos, con formas de hacer y que tienen que ver con una cultura institucional" (Remedi 2004:4). Por este motivo es fundamental que el tema que nos preocupa y sobre el cual queremos plantear una innovación, es también un tema de preocupación para quienes son destinatarios de esta propuesta.

### **5.3.2. Elección de la preocupación temática**

La preocupación temática surge a partir del análisis de fuentes que registran diversas experiencias a través de relatos y entrevistas a lxs docentes-guías realizadas en el año 2010 (Magnin *et al.* 2010) y en 2019 (entrevista a lxs lxs docentes-guía del MLP 2019, en el Anexo 1); y de producciones escritas por lxs guías en una encuesta estructurada (cuestionario a lxs docentes-guía 2020, en el Anexo 1) y en entradas en un blog del equipo docente que recoge distintas reflexiones acerca del rol del guía (Registros en el Blog de lxs docentes-guía 2020, en el Anexo 1).

En el año 2010 realizamos entrevistas a lxs guías (Magnin *et al.* 2010) con el objetivo de analizar las prácticas de docentes-guía en relación a la sala Espejos Culturales (sala que a partir de su remodelación está dedicada a etnografía de Argentina). Nos propusimos identificar qué temas eran más frecuentemente abordados por lxs guías en América) (Reca 2010); hicimos preguntas orientadas a identificar si el guía problematiza el uso de distintos términos para referir a los grupos (indios, aborígenes, pueblos originarios, indígenas) en relación con los conceptos que se asocian a ellos; preguntas sobre el tiempo verbal utilizado durante la visita guiada (pasado o presente); cómo había sido la experiencia de guiar personas autoadscriptas a pueblos originarios; si habían surgido situaciones de discriminación, prejuicio racial u otras situaciones incómodas; y cuáles eran las principales dificultades reconocidas por los guías al guiar esa sala. En estas se registró que, cuando lxs guías se sentían insegurxs con respecto al abordaje de este



tema, en ocasiones evitaban incluso guiar la sala recientemente abierta al público, o tomaba, como estrategia para estas visitas, el exponer ante lxs visitantes, una cantidad de contenidos centrados en la descripción de las colecciones, haciendo énfasis en la diversidad cultural en la región, observando las adaptaciones culturales y los usos de distintos recursos naturales que están disponibles en las áreas geográficas donde se han localizado para resolver problemas de subsistencia. Como pudimos conocer a partir de las primeras entrevistas sistemáticas que realizamos sobre este tema (Magnin *et al.* 2010), la sensación de incomodidad está presente principalmente entre lxs guías cuya formación es menos afín al tema (estudiantes y graduadxs en biología y geología), pero, son lxs guías formadxs en antropología quienes más problematizan la situación de guiar el MLP con esta temática.

Las entrevistas realizadas en 2019 (Anexo 1) buscaron registrar las opiniones y experiencias de lxs guías que participaron de una actividad realizada en el marco de la conmemoración del 19 de abril, Día del respeto por la diversidad cultural, durante una semana en el mes de abril de ese año. Se preguntó a lxs guías, su opinión acerca de las salas dedicadas a los pueblos originarios (Espejos Culturales, Arqueología Latinoamericana, Arqueología del Noroeste Argentino); en cuanto al grado de dificultad que presentan al momento de guiar; si tuvieron algún conflicto o incomodidad guiando estas salas y se les preguntó también acerca de vivencias gratificantes que quieran mencionar. En estas entrevistas lxs guías expresaron que la realización de una actividad con esa temática, su trabajo previo junto a docentes guías formados en antropología les resultó importante para ganar confianza en los modos de abordaje de la temática.

Otras fuentes que se analizan aquí son las respuestas de lxs guías a un cuestionario a lxs guías y sus reflexiones escritas en un blog de uso interno al equipo docente (Cuestionario a docentes-guía 2020 y Registros del blog de lxs docentes-guías 2020, en el Anexo 1). Estas actividades fueron realizadas durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID19. Mediante esas herramientas se buscó recuperar las distintas experiencias vividas por el colectivo de docentes guías, para identificar las motivaciones y los aspectos más gratificantes de la tarea de guiar, así como los más desafiantes y las dificultades percibidas, e indagar acerca de los intereses que lxs guías tenemos para profundizar nuestra formación y reflexión que lleve a una mejora en nuestra práctica.

Participaron 41 compañerxs guías con diversas trayectorias, respondiendo por escrito en ambas propuestas, lo que permitió tener información actualizada sobre distintos aspectos de la actividad de guiar. Sin ser una actividad obligatoria, el número de personas que contestaron fue elevado; participaron compañerxs con cargo docente, así como aquellxs que están habilitadxs para guiar y que trabajan realizando visitas rentadas (bajo la figura de becarixs); de diversas trayectorias de formación (distintas carreras científicas de la FCNyM; antropología, biología y geología); y de distinta antigüedad de vinculación con la tarea (entre pocos meses de cumplida su formación como guías a más de 20 años). Para avanzar en la construcción del problema nos centramos en estas fuentes de 2020, que resultan particularmente interesantes por la representación amplia del plantel de guías actual, y porque no les preguntamos específicamente acerca de la temática motivo de este trabajo, sino que lxs guías se refirieron al tema por motivación propia al hablar de sus experiencias. Por último, para contextualizar esta preocupación temática en el contexto actual diseñamos una entrevista a dos especialistas en el tema: Stella Maris García y Liliana Tamagno, antropólogas dentro de la rama social, investigadoras, docentes y activistas egresadas de nuestra Facultad que trabajan junto a los pueblos originarios (Anexo 2). Todas estas preguntas realizadas al interior de entrevistas y cuestionarios permitieron definir el tema para la innovación.

### **5.3.3. Construcción del problema**

Partiendo de nuestra preocupación temática, en este apartado analizamos las experiencias de lxs guías para diagnosticar mejor la situación problemática y así poder proponer una innovación pedagógica que permita superarla. La construcción del problema requiere de un proceso de investigación (Achilli 2005), por lo tanto, realizaremos este diagnóstico atendiendo a cinco aspectos que desarrollamos en este apartado.

- Aspecto problemático 1- ¿Se trata de una deficiencia en la formación de lxs docentes-guías?

Respecto a las dificultades en la formación académica de lxs guías, algunxs compañerxs entrevistadxs manifestaron que no manejan cómodamente el tema

(Magnin et al 2010). Sin embargo, para analizar en profundidad si se trata de un problema de manejo de contenidos que viene de su formación, revisamos las entrevistas y realizamos las siguientes observaciones: Las entrevistas (2010) revelaron que la mayoría de los contenidos que lxs guías trataban en la sala referían a temas concretos y con fuerte apoyo en el soporte material. Entre ellos, 1) principalmente se abordaban aspectos relacionados con la organización de la exhibición, tales como el origen de las colecciones exhibidas y el modo cómo están dispuestas siguiendo una distribución geográfica de los grupos étnicos en el territorio nacional; 2) en ocasiones se guiaba la sala organizando la narración a partir de las necesidades materiales de los grupos étnicos, y qué recursos naturales se encuentran disponibles en cada región ecológica donde los grupos residen; se hizo énfasis en los usos y funciones de distintos objetos exhibidos en las vitrinas; dando de este modo un panorama de los modos de subsistencia que era complementado con información acerca de los modos de asentamiento y movilidad de los grupos; 3) en ocasiones lxs guías también se apoyan en objetos exhibidos para hablar de aspectos sociales y simbólicos tales como ritos y leyendas, las tradiciones y ceremonias, la identidad, los juegos; y la alimentación.

Por lo tanto, no solo se habla de los objetos exhibidos. Además, lxs guías mencionaron que en general también trabajan temas de índole abstracta que hacen a 1) aspectos teóricos, como la definición de antropología y etnografía; el racismo y prejuicio; la explicación del nombre de la sala, la construcción de la identidad y a 2) aspectos históricos de estos grupos y su actualidad. Esta gran diversidad de dimensiones sugiere que en general, en el colectivo de guías existe un potencial para complejizar los abordajes. Aunque algunos de lxs guías del equipo mencionaron dificultades que atribuyen a su formación, a partir del análisis de las entrevistas fue posible plantear que estas dificultades surgen solo en los casos en que lxs guías problematizan el uso de los términos más adecuados y el tratamiento más complejo de los temas. Es claro que la inseguridad de lxs guías surge cuando en las visitas se busca abordar la complejidad y las múltiples dimensiones de los temas que propone esta sala; la tensión que puede causar en el/la guía la participación de personas de pueblos originarios en la visita; el arraigado uso del tiempo pretérito en nuestro discurso y en el público al referirnos a estos pueblos; y cuando lxs guías son sensibles a las distintas situaciones incómodas ante el

surgimiento de valoraciones negativas hacia lxs pueblos originarios, como la burla, el discriminación y la subvaloración o la negación (Magnin *et al.* 2010).

En las entrevistas de 2019, realizadas para recoger las impresiones de lxs guías que realizaron visitas temáticas por el Día de la diversidad cultural. Lxs guías entrevistadxs coincidieron en que los temas propuestos son importantes de ser tratados en este museo. Al realizar las entrevistas pudimos reconocer que todxs trabajaron de manera comprometida y mostrando gran sensibilidad, y notamos nuevamente que algunxs de lxs guías que se muestran insegurxs son aquellxs que tienen un mayor compromiso con el tema de la desigualdades y luchas de los pueblos originarios, y una mayor conciencia acerca de las consecuencias sociales de la práctica educativa, no una deficiente preparación en esa temática. En estas entrevistas lxs guías manifestaron que el trabajo en interdisciplina es muy valioso ya que “lxs guías especializados en antropología tienen mucho para aportar a compañerxs con formación en biología o geología”.

En las entrevistas más recientes (Cuestionario a lxs docentes-guía 2020, Anexo 1), por otro lado, algunxs de lxs guías de menor antigüedad en la actividad manifestaron tener una formación deficiente en el tema, por lo que el guiar las salas más relacionadas al tema les resultó en situaciones desafiantes en su práctica: “*Como soy de geología lo más flojo que tengo es el área de antropología, todavía no logro guiar la sala de arqueología*” (Informante 15); “*Un secundario en la sala de Etnografía. Sencillamente los chicos sabían más que yo, no tenía mucho que hacer ahí.*” (Informante 30).

Además, entre los aspectos que les interesa profundizar para mejorar la práctica educativa, lxs entrevistadxs manifestaron que quisieran reforzar sus conocimientos desde el campo de la disciplina Antropología; y para ello reconocieron como importante generar espacios de intercambio y comunicación entre guías. “*En mi caso que soy biólogo, siento que es necesario profundizar en temas de las salas de antropología como la de etnografía y las de arqueología*” (Informante 16); “*... puertas adentro del servicio esto de tener espacios de debate o reflexiones grupales con otras orientaciones, eso siempre me pareció muy enriquecedor y sirve no solo para fortalecer al grupo sino también para fortalecer conocimientos*” (Informante 31); “*... como siempre las salas de antropología que hay que repasarlas y ver como adecuarlas a los contextos actuales.*” (Informante 33); “*Me gustaría que hagamos*

*intercambio en las salas de qué cosa contamos y demás, entre todo el servicio de guías, para poder enriquecernos más.” (Informante 36).*

También en algunos casos lxs guías no aludieron a su falta de manejo de los contenidos, sino que se sintieron insegurxs acerca de sus competencias para poder tratar temas controversiales con niñxs de primaria; y de cómo establecer un debate en relación al controversial tema de los reclamos de los pueblos originarios hacia el MLP; al ser interpelados como representantes de la institución a dar respuestas acerca de denuncias de injusticias desde su fundación. *“Cuando una maestra de primaria (3grado) me pidió que les explicaré a los chicos “la conquista del desierto” me agarró de sorpresa no encontraba las palabras, la docente me dijo que me quedé tranquila que les explique cómo había ocurrido todo” (Informante 1).*

Como fue sugerido por lxs guías, consideramos que es oportuno retomar las dudas y problemas surgidos para debatirlos en talleres de reflexión y realizar visitas en duplas, o talleres en la sala que refuercen los contenidos e ideas de abordaje en distintos sectores *“Cuando lo hice en duplas me pareció mucho más interesante, más que nada en las prácticas previas a guiar sola. Disfruto más cuando hacen muchas preguntas e intervenciones les visitantes y se construye un diálogo donde siempre se aprende algo nuevo.” (Informante 6).*

- Aspecto problemático 2- ¿Se trata de un problema que se asocia con alguna sala del MLP en particular?

Si bien el problema fue enunciado por primera vez en referencia a la experiencia de guiar la sala Espejos Culturales (Magnin et al. 2010), no es en la única sala donde lxs guías manifiestan que no logramos proponerle al público intercambios dialogados que vayan más allá de describir la materialidad que está exhibida en las vitrinas. Las entrevistas realizadas en 2019 revelan que también sucede en las salas como son la Sala Ser y Pertener, de Antropología Biológica; Sala de Arqueología del Noroeste Argentino y Sala de Arqueología Latinoamericana, todas localizadas en la planta alta del museo (figura). Estas son las salas del MLP que más potencialidad presentan para dialogar en clave intercultural con el público. En particular las salas Espejos

Culturales y Ser y Pertener han sido remodeladas recientemente y presentan recursos pensados como disparadores para un abordaje crítico.

La sala Espejos culturales en particular presenta una propuesta museográfica principalmente centrada en los pueblos del actual territorio argentino que intenta promover un desplazamiento expresado como “de la tierra al territorio”, “del objeto al sujeto”, “del pasado al presente”, “de una identidad congelada en el tiempo a una identidad dinámica”, “del etnocentrismo a la diversidad cultural” (Reca 2010, 2017).

Lxs docentes-guía consideran que las salas de arqueología (sobre todo la de Arqueología Latinoamericana), presentan más dificultades en cuanto la propuesta museográfica, ya que pocos la consideran de fácil acceso, linda o divertida de guiar. Incluso resalta más su condición artística que su relación con temas antropológicos. En general resulta difícil de guiar por falta de un orden cronológico y geográfico claros. La falta de textos escritos que acompañen y contextualicen los objetos, en su mayoría vasijas cerámicas, resulta en opiniones negativas de varixs de lxs guías. “Es una sala poco interactiva y físicamente incómoda, con mucho material y poca información”. Similar opinión expresaron lxs guías respecto a la sala de Arqueología del Noroeste Argentino, que además “resulta difícil de contextualizar con el presente y con la vida y cotidianidad de los pueblos de Argentina hoy”.

Entonces, no es el diseño de la sala el problema, salvo en las salas de arqueología, que tienen propuestas museográficas desactualizadas y demandan más esfuerzo de lxs guías para interesar al público y abordar los temas que aquí estamos tratando. Sin embargo, lxs entrevistadxs manifestaron que al momento de guiar, resulta difícil recuperar las identificaciones, las reflexiones, y los saberes que surgen entre los visitantes y hacerlos circular en el contexto de la visita.

Ante este aspecto problemático podría implementarse una propuesta de visita que, mediante la incorporación de tecnologías de información y comunicación (TICs) recupere las voces y reflexiones relevantes de personas autoadscriptas a distintos pueblos originarios y visibilice otras miradas sobre los objetos

- Aspecto problemático 3 - ¿Es un problema metodológico?  
¿La visita en sí carece de herramientas que favorezcan el abordaje de temas conflictivos? ¿existe un abordaje intercultural y desde una ecología de saberes? ¿se logra salir del rol de guía explicador? ¿Se logra dialogar/debatir?

Respecto a este aspecto problemático, al consultarles en la entrevista a lxs guías 2020 (Anexo 1) acerca de los aspectos de la práctica que quisieran profundizar, algunas de las respuestas expresaron su interés en incorporar en su la práctica herramientas para enriquecer las visitas a partir de otros saberes que traen lxs visitantes *“La creencia de que la ciencia proporciona verdades absolutas. Existen otras formas de saber, y el conocimiento en si mismo es limitado.”* (Informante 10); también dijeron tener interés por incorporar en su formación herramientas y perspectivas pedagógicas que permitan generar diálogos reflexivos con el público que permitan ir más allá de mostrar las colecciones: *“Me gustaría profundizar el conocimiento de algunas salas (de planta alta, antropología) para repensarlas y reflexionar con les visitantes y no solo mostrar las colecciones. También me gustaría profundizar en el conocimiento de estrategias pedagógicas para motivar y reflexionar con alumnas y alumnos del nivel secundario y superior.”* (Informante 27); que quisieran profundizar en *“la didáctica para la alfabetización científica en general (como derecho a garantizar desde la educación); y la educación ambiental para la sustentabilidad como eje transversal para el abordaje de estos conocimientos, que entran en diálogo con otros saberes, con otras culturas, diversas y desiguales, a la cultura científica. El Museo es un escenario ideal para trabajar y reflexionar sobre las dimensiones políticas e históricas de la ciencia, el saber y el poder interactuando hasta hoy en nuestra región, como sostén del colonialismo. Además, me resulta muy interesante y fundamental el trabajo de inclusión que se hace con visitantes con “discapacidades” psicomotoras, y otros sectores históricamente excluidos o marginados de la sociedad (como son también las personas privadas de su libertad).”*(Informante 6)... así como recibir una *“formación en pedagogía crítica...”* (Informante 19); en *“educación y espacios de construcción colectiva de conocimiento”* (Informante 41); asimismo, otrx de lxs guías manifestó: *“En estos momentos pienso mucho en el vínculo interpersonal y me gustaría profundizar en estrategias o acciones que fomenten el aprendizaje significativo desde el juego”* (Informante 35).

Al presente, las herramientas didácticas disponibles para trabajar en las salas de contenido antropológico del MLP son los guiones de las salas. Dos de ellos, de las salas de Arqueología Latinoamericana y de Arqueología del Noroeste argentino (Anexo 3), fueron creados por lxs docentes-guía y son de circulación interna al

equipo docente y en parte fueron creados usando las guías generales de visita generales publicadas (Torres 1972, López Ruf 1995) y distintas publicaciones científicas<sup>21</sup>. En estos guiones se abordan contenidos que van desde la caracterización de la disciplina arqueológica a la descripción, en su contexto histórico y ambiental, la diversidad de los desarrollos culturales en esas áreas geográficas.

La sala de evolución humana, “Ser y Pertenecer” cuenta con un guión conceptual en formato de libro (Sardi 2009), que fue publicado al momento de la inauguración de la sala. “El nuevo guión de exhibición se desarrolla según un hilo conductor que contempla temas como la evolución humana en sus aspectos tanto filogenéticos como ontogenéticos y la diversidad... Se presenta la diversidad biológica entre las especies emparentadas con el ser humano y entre seres humanos” (Sardi *et al.* 2015:6). Como fue mencionado antes, la sala fue rediseñada en respuesta a los reclamos de los pueblos originarios y esta información se encuentra incorporada como parte de un video al final de todo el recorrido de esta sala, donde se habla en general de los rituales mortuorios en todas las culturas, como característica particular de la especie humana. En el video...”se alude a las prácticas y rituales en torno de la muerte. Se presenta la importancia del estudio de los restos humanos y su aporte al conocimiento antropológico y a otros ámbitos de la vida social. En dicho contexto, se hace explícita la política de no exhibición y el reclamo de las comunidades descendientes de pueblos originarios, acompañada del texto de la Ley 25.517 (2001) y se otorga visibilidad a los sujetos del reclamo” (Sardi *et al.* 2015:6). Sin embargo, como alude un estudio de público (Reca 2017), este video muchas veces no es visto por los visitantes, ya sea porque no se detuvieron a ver el contenido del mismo en la sala o porque a veces no funciona el dispositivo. Por otro lado, el tema está ausente en el guión publicado (Sardi 2009). En cuanto a la sala de etnografía “Espejos Culturales”, no existe un guión didáctico de uso interno, los guías utilizan como recurso en particular una publicación de las que esta sala y su público es objeto, en particular, la tesis doctoral de M. M. Reca (2010), creadora de la exhibición, no incluye un guión museográfico completo; pero sí explicita y analiza en profundidad los ejes conceptuales de la exhibición y las principales reflexiones

---

<sup>21</sup> A este material se suma la reciente guía publicada por la actual directora del MLP, Dra. Analía Lanteri (2021), que por ser tan reciente aún no se ha incorporado en los guiones.



propuestas al visitante. En la práctica, lxs guías se han valido de los textos que se encuentran en las vitrinas, que ofrecen información descriptiva de los objetos y las actividades que se muestran en fotografías y su significado recuperado del contexto socio cultural y según la documentación etnográfica (Reca 2010). Existe una publicación reciente que es particularmente relevante para el presente trabajo, pero que no es mayormente conocida entre lxs guías. Se trata del artículo de Reca *et al.* (2019), que comparte la experiencia resultante de la realización de un programa de visitas a esta sala, guiadas por referentes de pueblos originarios residentes en la ciudad de La Plata. Las visitas, fueron realizadas con la intención pedagógica de desarrollar una estrategia de construcción de identidad y donde se produjo una “re-significación del patrimonio sobre la base del empoderamiento por parte de representantes de las culturas originarias que habitan en la ciudad de La Plata y alrededores” (Reca *et al.* 2019:3).

En las entrevistas analizadas en 2020 (Anexo 1), lxs guías mencionaron sus inseguridades y la falta de herramientas para debatir. Mencionaron también entre las vivencias más desafiantes, que les costó encontrar la forma de dialogar acerca de las políticas de no exhibición de restos humanos en el MLP *“Poder compartir con les visitantes los debates sobre la exhibición de restos humanos, poder propiciar reflexiones sin “bajar línea” o el discurso institucional ya empaquetado.”* (Informante 19).

Por otro lado, lxs guías que lograron establecer estos diálogos y reflexiones, a su vez destacaron estos logros como parte de su mejor momento guiando. Por ejemplo, en un caso el/la guía pudo desarrollar diálogos con alumnx de primaria acerca de los pueblos originarios, con una mirada actual desde una perspectiva de derechos, sin inconvenientes. Al referirse a uno de sus mejores momentos guiando, unx de lxs docentes contó: *“Una de las pocas veces que pude guiar la sala de etnografía. Era un grupo de primaria (creo que tenían más de 8 años) y habían pedido ver “pueblos originarios”. Mientras mirábamos las vitrinas yo buscaba guiar el diálogo hacia el presente de las comunidades indígenas, como ciudadanxs de derechos, actores políticos y personas “como cualquiera de nosotres” con sus propias tradiciones y modos de vida. Para mí asombro, les niños me empezaron a contar de la campaña del desierto, del arrebato de sus tierras y sus secuestros y hasta de la existencia de los zoológicos humanos...”*(Informante 35); en otro caso, unx guía recordó

especialmente *“una visita de estudiantes de historia de un terciario, me pidieron ver sólo la planta alta. Eran un grupo muy crítico en cuanto a la historia nacional oficial. Fue muy lindo guiarlx.*” (Informante 23).

También entre sus mejores momentos guiando mencionan haber logrado en una visita un clima de confianza y respeto y haber dado espacio a que participen otras voces *“Una señora en la sala de etno, que durante toda la visita se mantuvo perfil bajo, al hacer el cierre comentó que era de un pueblo originario (no recuerdo cual) y se puso a contar cosas, con mucho orgullo y lo más lindo fue como el resto de la gente le prestó atención.”* (Informante 12).

Otro caso menciona entre sus mejores momentos el haber podido construir un diálogo complejo durante la visita acerca de la revisión crítica e histórica de la conformación del Estado Nacional; y destacando la importancia de lograr una devolución por parte del grupo que realizó la visita (continuar el diálogo con ese grupo a través de una devolución posterior). *“Una vez hice una visita guiada en la sala de etnografía con una primaria y les hablé sobre la “campana del desierto” y la cosificación de las personas y al otro día fui a hacer (otra visita guiada) en la misma sala y me tocó con la misma docente del día anterior que me dijo que le re había servido/gustado lo que había dicho el día anterior y si se lo podía repetir a ese otro curso. Lo interesante de esta anécdota es que yo me había quedado con la idea de que lo que les había dicho había sido muy complejo y por ahí no me habían entendido nada, pero después gracias a que volví a ver a la docente pude repensar mis guías”* (Informante 39).

Entonces, el tratamiento del tema en esta sala podría apuntalarse mediante el diseño de una configuración didáctica en formato de guion que podría construirse a partir de las publicaciones relevantes (Reca 2010, 2017; Reca et al. 2019), e hilvanando propuestas de abordaje realizadas para fechas especiales, como el Día del respeto por la diversidad cultural 2019; para las actividades virtuales de 2020 y 2021 referentes a esa misma fecha; así como para el día del aborigen 2021 (Anexo 4). Esta última actividad virtual, así como la publicación de Reca et al. 2019 son materiales de especial interés para la construcción metodológica que se propone aquí, porque incorporan a referentes de pueblos originarios como participantes activos (Ila Ñan María Ochoa, referente del pueblo coya en La Plata, en Reca et al. 2010; Orlando Hugo Cardozo, referente qom en La Plata), como interlocutores

invitadxs para dialogar con el público en las visitas virtuales de 2020 y 2021 y como co-autores de presentaciones a las Jornadas de Jóvenes Investigadores y Extensionistas a realizarse en noviembre del corriente año en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo-UNLP (Osacar *et al.* 2021).

- Aspecto problemático 4- ¿hay un problema en la información e ideas que traen lxs visitantes?

En varias ocasiones lxs guías manifestaron que lxs visitantes han expresado ideas discriminatorias o incorrectas en el sentido de la función social o las políticas institucionales de la Universidad y el Museo, que hemos expresado en la fundamentación de esta propuesta.

También Nuestra tarea es en estos casos fomentar un análisis crítico de las fuentes de origen de la información, para romper con esas ideas, someterlas a una reflexión, mediante una mirada respetuosa por la convivencia y la interculturalidad.

Entre los relatos de situaciones desafiantes unx guía contó que surgieron durante la visita situaciones inesperadas que aludían a temas de actualidad que involucran política, violencia y protesta por los derechos indígenas “*En un momento donde la momia de la sala Ser y Pertenecer fue comparada con la imagen del cuerpo de Santiago Maldonado*” (Informante 15).

En la visita guiada lxs visitantes preguntan a lxs guías si quienes realizan las protestas sociales son indígenas “verdaderos”; o si “ofician de indios para reclamar sobre las tierras” (entrevista a Tamagno y García 2020, Anexo 2); repiten lo que escucharon en distintos medios de comunicación: que los mapuches de la RAM son guerrilleros con vinculaciones con organizaciones guerrilleras internacionales (Extremo Sur 2018); traen ideas que asocian a ciertas etnias con el Estado nación argentino, hablan de la invasión de los “indios chilenos” sobre “nuestros indios”; han instalado ideas que invisibilizan el genocidio sobre los pueblos originarios o, directamente desconocen la participación de los pueblos indígenas en el acervo genético y la conformación de la población que dio origen a nuestro país como un “crisol de razas” que solo reconoce a aquellos blancos que bajaron de los barcos, negando a los pueblos indígenas y a los pueblos africanos que llegaron también en los barcos esclavizados. Los medios juegan un rol central en la instalación de estas ideas (Pereyra *et al.* 2020). Este colonialismo discursivo fomenta la estigmatización

y discriminación étnica, ya que “Los medios masivos de comunicación son una forma extraordinaria de conformación de la cultura; juegan un papel sustantivo en la formación de valores, representaciones y códigos culturales” (Díaz Barriga 2005:93). Por lo tanto, consideramos que es importante estar al tanto de los temas actuales que circulan en los medios de comunicación. Sería relevante que circule entre lxs guías las entrevistas realizadas a L. Tamagno y S. M. García (2020) (Anexo 2), para estar informadxs acerca de la actualidad de estos pueblos desde la mirada de especialistas en trabajo directo con el territorio. Asimismo, sería muy importante que al interior del equipo de docentes-guía se organice una comisión de prensa encargado de revisar las noticias emergentes en los medios de comunicación para mantener a lxs docentes actualizadxs, estar informadxs y discutir los temas que están en vigencia y así anticiparnos a las noticias que lxs visitantes seguramente comentarán en las visitas.

- Aspecto problemático 5- ¿En el contexto de la visita al museo, es suficiente el tiempo que se le puede dedicar a esas salas? ¿O resulta insuficiente para profundizar en ese tema? ¿el problema es la complejidad e imprevisibilidad de los temas que surgen?

Como se dijo antes, el recorrido tradicional de las visitas al Museo está planteado en sentido evolutivo, como fue propuesto desde su fundación (Teruggi 1994). Comienza en planta baja, donde las salas de exhibición realizan un recorrido por la historia geológica, desde el origen de nuestro planeta hasta el tiempo presente; y luego en la planta alta se desarrollan las salas que tratan el tema de la evolución humana y la diversidad de culturas pasadas y presentes, con énfasis en nuestra región. Considerando que la extensión de las visitas es de una hora y media, cuando el recorrido de la visita comienza en la planta baja, se recorre una única sala en la planta alta del edificio, que se acuerda con el grupo. Si el grupo elige visitar la Sala Egipcia, se reduce considerablemente la posibilidad de abordar la temática que nos convoca. Si, en cambio, elige alguna de las otras salas que son más acordes a la finalidad que se persigue aquí, muchas veces, es insuficiente para tratar en profundidad estos temas, que son de gran complejidad.

Una solución sería hacer una visita temática, que podría realizarse en fechas especiales como el Día del aborigen, el Día del respeto por la diversidad cultural, otras fechas importantes para los pueblos originarios, o en cualquier época del año, cuando sean solicitadas por los visitantes.

Asimismo, podría ponerse a disposición material educativo descargable desde la página web que docentes y alumnxs puedan trabajar en el aula y / o realizarse una visita virtual complementaria a la visita presencial (Anexo 4: guiones de visitas virtuales del Día de la Diversidad Cultural 2020 y 2021, guion del Día del Aborigen Americano 2021).

Como conclusión, las fuentes analizadas mostraron entre lxs guías, diferencias en sus experiencias y trayectorias, pero, a la vez dejaron trascender una gran claridad respecto al foco que su tarea debe tener en cuanto a su rol como facilitadores para la apropiación por el público de los saberes académicos, y a la vez como propiciadores de situaciones para la expresión y valoración de otros saberes y para generar diálogos interculturales. Se mostraron también conscientes de las dificultades halladas en su práctica y acompañaron frecuentemente sus respuestas con soluciones superadoras, las que buscaremos incorporar en la presente propuesta de innovación.

#### **5.3.4. Construcción de la innovación/solución**

La identificación de estos aspectos del problema permite realizar una construcción metodológica para diseñar una propuesta creativa de estructuración de la práctica docente en los pasillos del MLP (Edelstein y Coria 1995, Ros y Morandi 2014). Esta resultará en un avance sobre las dimensiones problemáticas del abordaje de la diversidad/desigualdad cultural en el MLP, pero no se trata de estructuraciones a ser reproducidas por lxs docentes-guías, sino que serán flexibles a las particulares situaciones de enseñanza donde cada guía podrá apropiarse de la propuesta, y generar nuevas posibilidades a partir de la idea original, considerando la diversidad de situaciones que surgen y de saberes que se ponen a circular en cada experiencia con el público.

Se formulan las siguientes hipótesis de acción para solucionar los distintos aspectos problemáticos:

H1- El aspecto problemático 1 será superado mediante la realización de distintas propuestas de formación del plantel de docentes-guías. Por ejemplo, podrían programarse encuentros periódicos internos al equipo docente para generar intercambio, reflexión y registro acerca de las problemáticas referentes al tema de la diversidad y desigualdad cultural que aparecen en las visitas. Estos encuentros deben ser interdisciplinarios, no restringidos a lxs antropólogos, ya que hay compañerxs de otras orientaciones que realizan importantes aportes. A la vez debería promoverse la investigación sobre las prácticas de enseñanza, fomentando la generación y publicación de producciones por parte de los docentes-guías, que permitan una mayor profesionalización de la actividad.

H2- La creación colaborativa de un Catálogo de voces interculturales, una intervención virtual complementaria a la propuesta de las salas de exhibición del Museo, permitiría abordar, el aspecto problemático 2. Así sería posible superar la poca flexibilidad de las propuestas museográficas que, exceptuando la sala Espejos culturales y el video en la sala Ser y Pertener, no presentan recursos que inviten a sumar las dimensiones, las vivencias, y las memorias que evocan en lxs visitantes los objetos exhibidos. A la vez, esta propuesta permitiría visibilizar la presencia de las culturas originarias en el público que visita el MLP. Las visitas podrían usar ese catálogo, dando espacios para reproducir los audios y videos grabados en otras visitas previas, y realizando nuevos registros que vayan sumándose en cada nuevo recorrido. Para ello se podría usar un dispositivo digital portátil (tablet) para registrar imágenes y audios en alusión a un objeto, una vitrina o un sector de la sala (así como foto del/la visitante si lo desea) elegido por algún visitante que quiera participar. De este modo se podría contribuir a superar los problemas referentes a la rigidez o debilidades identificadas en las propuestas museográficas de las salas y a la vez se evitaría establecer una relación pedagógica explicadora y centrada solo en el saber científico que no dialoga ni interactúa con otros saberes que trae el público (aspectos problemáticos 2 y 3).

H3. El diseño de una secuencia didáctica o guión para la visita permitirá: a) evitar el establecimiento de una relación pedagógica explicadora: pasar de la explicación científica y la transmisión de contenidos generados desde la Universidad al

establecimiento de diálogos que permitan hacer circular otros saberes y b) abordar con mayor confianza el tema la desigualdad asociada a la diversidad cultural en nuestra región la actualidad, adoptando una postura de mediación (ejemplo del meteorito) que favorezca que diversas voces sean escuchadas, que se realicen intercambios respetuosos desde diversos puntos de vista / y que se promueva una mirada crítica acerca de este tema.

Mediante un abordaje desde las preguntas se buscará favorecer miradas más plurales e inclusivas acerca de la diversidad étnica en nuestra sociedad, y críticas de la condición de desigualdad histórica a la que estos pueblos fueron sometidos.

Esta herramienta permitirá abordar el aspecto problemático 3, que refiere a la falta de una propuesta dialógica que incorpore otros saberes, una mirada intercultural y descolonizadora del tema y a la necesidad de establecer relaciones pedagógicas más horizontales en la visita guiada. Una forma de trabajar en esta propuesta es que, sobre todo cuando lxs guías realizan la propuesta por primera vez, lo hagan en dupla con una pareja pedagógica.

H4- Para abordar el problema de la información políticamente intencionada que referente a los pueblos originarios circula medios de comunicación masiva y que lxs visitantes traen, proponemos:

a) Algunas de las jornadas-taller de reflexión (propuesta H2 b), podrían dedicarse a tratar temas públicos actuales y discutirlos al interior del equipo pero también podrían estar abiertas a incluir la participación de distintxs actores sociales pertenecientes a nuestra institución o externos a ella (autoridades, miembros de las divisiones científicas de Antropología y Arqueología, representantes de pueblos originarios, investigadores y personas vinculadas a la defensa de los derechos de pueblos originarios). Por ejemplo, para un primer encuentro podría invitarse a L. Tamagno y a S. M. García para contestar preguntas que tengan lxs docentes-guía.

b) Se podría crear una Gacetilla de novedades periodísticas de circulación interna al equipo de guías, por ejemplo, a través del blog existente para el equipo de docentes-guías. Estas acciones apuntan a reforzar la formación de lxs guías (aspecto problemático 1) y a estar mejor preparadxs para abordar la información que circula en los medios de comunicación (aspecto problemático 4).

H5- Respecto al poco tiempo disponible para tratar del tema en el contexto de la visita guiada al MLP (aspecto problemático 5), se podría: a) incorporar la temática en

la charla introductoria que se hace en el hall central para favorecer que la atención de lxs visitantes se vaya orientando sobre un eje vertebrador de la visita; o bien comenzar la visita guiada por la planta alta (no por planta baja como sugiere el trazado tradicional), para que el momento inicial del recorrido, cuando lxs alumnxs tienen mayor capacidad de atención, se realice en las salas que mayor potencial tienen para tratar estos temas; y buscar relacionar la temática también luego, en otras salas de la planta baja del museo; b) ofrecer a las escuelas la posibilidad de realizar un encuentro virtual previo o posterior a la visita presencial para profundizar el tema y c) actualizar el material didáctico disponible para distribuir a lxs docentes de escuelas que visitan el MLP, como apoyo al tratamiento del tema. Esta actualización podría realizarse con la participación de personas auto adscriptas a los pueblos originarios. Por último, sería importante su circulación previa a la realización de la visita, entregando este material a lxs docentes de la escuela con anticipación a la visita presencial.

Si bien pensamos que la realización de todas las acciones propuestas, o bien su reemplazo por otras alternativas, permitiría solucionar el problema en sus distintas y complejas dimensiones, a los fines de este trabajo desarrollamos una de las herramientas de trabajo propuestas: una secuencia didáctica, a modo de guion de visita, correspondiente a la hipótesis de acción H3, sumada a la realización de un catálogo de voces interculturales (H2); que toma las consideraciones acerca del recorrido y uso del tiempo de la visita propuesto en la H5.

La visita además podría realizarse en parejas pedagógicas, lo que permitirá una mayor fluidez en el intercambio de ideas, favoreciendo la circulación del conocimiento e invitando al diálogo.

### ***La innovación que se desarrolla aquí***

La innovación propuesta consiste en el diseño de una visita, que se configura con el sentido de abordar la preocupación temática identificada, se diseña para propiciar que surjan los temas, reflexiones, intercambios y aprendizajes que nos proponemos. Esta visita se diseña, en su forma de articulación, con unidades de sentido de mayor y menor escala, como si de una clase en el aula se tratase. La misma consta de cuatro momentos. En el primero de ellos se realiza una introducción al tema, luego



sigue un momento de ampliación, uno de máxima tensión y un momento donde se invita a hacer una reflexión final pero abierta y que invite a seguir pensando.

- Momento 1 (OBSERVAR/NOS) El propósito de este momento es realizar una Introducción histórica a la vinculación entre los Pueblos Originarios y el Museo de La Plata.
- Momento 2 (ENCONTRAR/NOS) en este momento se busca generar diálogos interculturales acerca de los Pueblos Originarios y sus luchas.
- Momento 3 (CUESTIONAR/NOS) El propósito es preguntarnos acerca de las exhibiciones del MLP, sus significados y sus memorias.
- Momento 4 (REFLEXIONAR) se busca dimensionar la antigüedad de los Pueblos Originarios en América en pos de reconocer la legitimidad de sus reclamos.

Podemos hacer una analogía de la Unidad Didáctica en la que esta visita se inserta: tal unidad sería “Los Pueblos originarios: diversidad cultural y desigualdad social” y se articula a la vez dentro de un “programa” entendido como el total de temas que propone el MLP. Aunque hay muchas diferencias con el campo de la educación con mayor grado de formalidad, más allá de la inexistencia del objetivo de lograr alguna titulación, la principal es que la “primera clase” en el museo “la última” también, y que la práctica educativa se realiza en movimiento: En esta propuesta cada momento tiene la particularidad de estar situada espacialmente en un lugar distinto del museo. Entonces, el diseño considera los distintos espacios y tiempos en el desarrollo de la visita, incluyendo un trazado del recorrido propuesto y la delimitación del tiempo para cada momento, así como el tiempo que lleva el traslado hacia la próxima sala. La “planificación” (como se denomina en ámbitos educativos formales) que aquí presentamos, es una invitación a habitar el museo, dando espacio en a la diversidad de significados y saberes que los visitantes traen.

## **6. Visita temática: Diálogos Interculturales en el Museo de La Plata**

Propone un recorrido que comienza en el hall central y va retomando el tema en distintas salas, en las dos plantas de exhibición y tiene una duración total de 1 hora 30 minutos. Idealmente el recorrido podría comenzar por la planta alta, pero esto no es excluyente.

Contenidos: 1) OBSERVAR/NOS. Introducción histórica a la vinculación entre los Pueblos Originarios y el Museo de La Plata; 2) ENCONTRAR/NOS. Diálogos interculturales acerca de los Pueblos Originarios y sus luchas; 3) CUESTIONAR/NOS. Las exhibiciones del MLP, sus significados y sus memorias; 4) REFLEXIONAR. La antigüedad de los Pueblos Originarios en América.

#### **Momento 1 de 4: OBSERVAR.**

Lugar: Hall Central, duración: 10 minutos (Figura 1).

##### Objetivos para lxs guías

- Introducir el tema sobre el cual girará la visita y asegurar una serie de conocimientos básicos para todo el grupo, que hacen a la contextualización histórica del momento de la fundación del Museo.
- Identificar los conocimientos de base que poseen lxs visitantes sobre los pueblos originarios particularmente en relación a la historia del MLP, y conocimiento previo para construir el nuevo conocimiento.

##### Objetivos para lxs visitantes

- Dar espacio para que lxs visitantes desarrollen la capacidad de observar, dar espacio para que reconozcan al “otro” indígena en una representación pintada,
- Propiciar que lxs visitantes se sientan invitadxs a participar en una atmósfera respetuosa, y, una vez lograda, que se reconozca a sí mismx, o a unx de sus pares, como perteneciente a un pueblo originario.

Se inicia la visita en el Hall Central (Figura 1). Lxs guías nos presentamos y proponemos una actividad consistente en que lxs visitantes digan “¿En dónde podemos ver a los pueblos originarios, aquí en el espacio arquitectónico delimitado por el Hall Central del MLP?”

Después de esta actividad de apertura, se le contará la historia detrás del cuadro “Toldería India” pintada por Reinaldo Giudici en 1988 (Figura 2).

Justificación:

-La pregunta disparadora incentiva a la observación, al chiste, a que salgan los prejuicios. El ambiente en la visita, sin embargo, será muy cuidado, se establecerán normas respetuosas desde el inicio (Litwin 2008).

-Se apela a la historia detrás de la pintura, y se invita a reflexionar, desde este temprano momento de la visita, acerca de ¿por qué vivían indígenas en el MLP? ¿por qué estos caciques? ¿por qué posaban para esos cuadros?, lo que invita a comenzar a pensar acerca de la situación histórica de la fundación del MLP y qué tipo de vínculos existían entre la institución y los grupos indígenas de la época.

-Al evocar la historia y los sentimientos de hombres y mujeres que intervinieron en los procesos históricos, se comprenden estos procesos en toda su complejidad y permiten romper y desnaturalizar los estereotipos en la educación (i.e. los indígenas, los héroes civilizadores) (Litwin 2008).

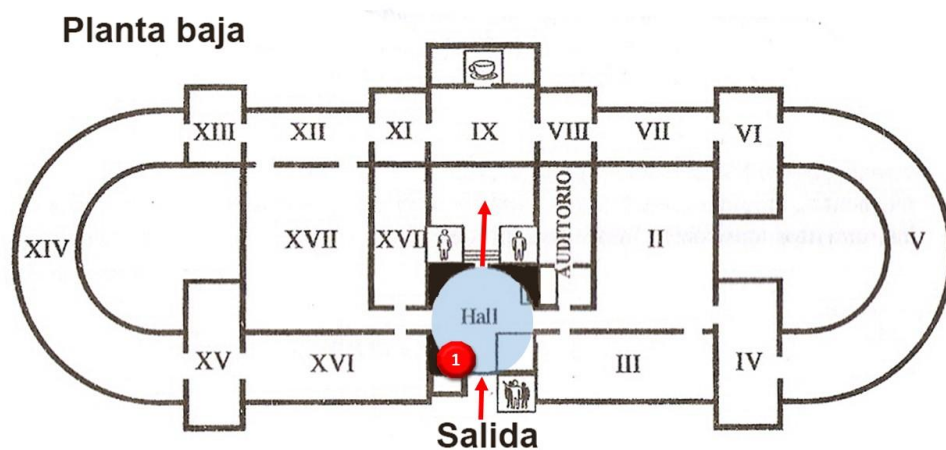


Figura 1. El primer momento de la visita comienza en el Hall Central, Planta Baja. 1 - indica la localización del cuadro "Toldería India".

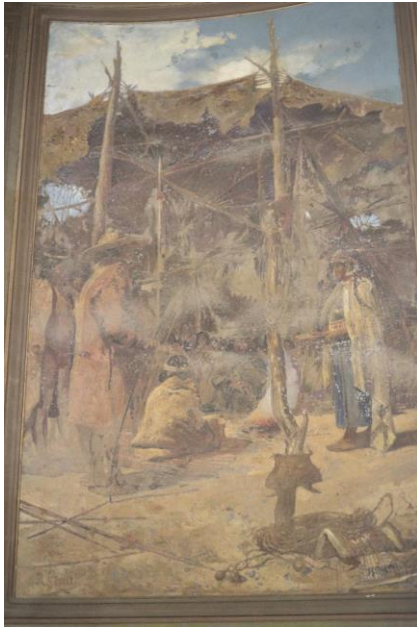


Figura 2 A. El cuadro "Toldería India", pintado por Reinaldo Giudici en 1888, mide 3 x 2 m y está localizado en el hall central. Fotografía 2A: María Josefina Serio. 2B. Para realizar esta obra, posaron para el pintor los caciques araucanos Foyel, Inacayal y Coñuel, quienes entonces estaban alojados con sus familias en el Museo (Carden 2005). El cuadro fue pintado el mismo año en que abrió sus puertas el Museo de La Plata fundado por Francisco P. Moreno. Cuatro años antes, en 1884, en el interior del país se estaba finalizando la campaña militar llamada "conquista del desierto" que se inició en 1879, mediante la cual el Estado Nacional reprimió a los pueblos indígenas y tomó completo control de los territorios que hasta entonces estaban siendo defendidos por las poblaciones originarias que habitaban la región desde antes de la llegada de los españoles. Los caciques que posaban para el cuadro y sus familias, eran sobrevivientes de esa campaña militar.<sup>22</sup>

## Momento 2 de 4: ENCONTRAR/NOS

Lugar: Planta Alta, duración: traslado del grupo escaleras arriba y tiempo de permanencia en la sala Ser y Pertener; traslado y permanencia en la sala Espejos Culturales; traslado y permanencia en las salas de Arqueología. Duración total: 40 minutos (Figura 3).

<sup>22</sup> "Grupo de indígenas, posiblemente del grupo familiar de Inakayal, posado para el pintor de los frescos de la rotonda central del Museo de La Plata. Estas personas fueron trasladadas por F. Moreno y permanecieron en el Museo entre 1880 y principios del 1900" (Podgorny y Miotti 1994:18).

Objetivos, expectativas de logro: Propósitos para lxs guías

- Ofrecer información para todo el grupo, que hacen a la contextualización de la situación actual de los pueblos originarios en nuestro país.
- Continuar identificando los conocimientos que poseen lxs visitantes sobre los pueblos originarios, aprovechando las diferentes miradas que puedan expresar lxs visitantes.
- Instar a lxs visitantes al análisis crítico de la fuente de donde obtiene la información que maneja, proponer lugares donde buscar información confiable.

Propósitos para lxs visitantes

- Dar espacio para que lxs visitantes desarrollen la capacidad de observar y expresar las memorias y sentires que los objetos evocan en él /ella.
- Dar espacio para que lxs visitantes puedan adquirir conocimiento nuevo, y también aportar sus propios conocimientos.
- Brindar herramientas para que lxs visitantes sean capaces de buscar y seleccionar fuentes de información.

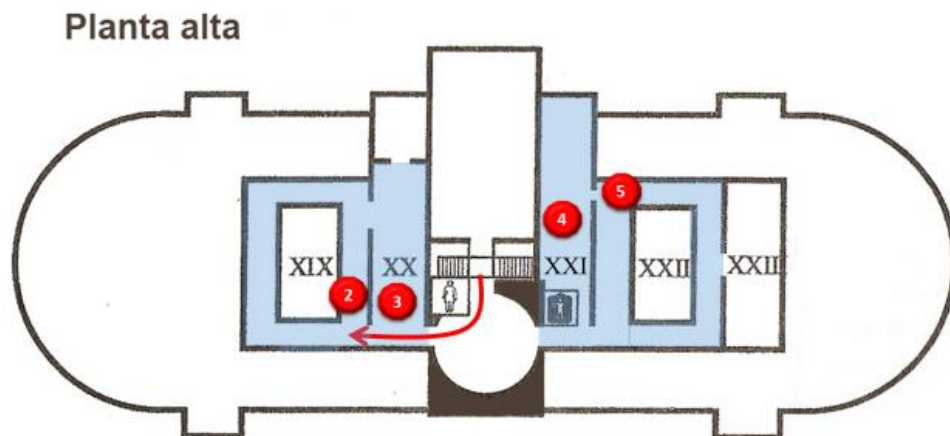


Figura 3. El segundo momento de la visita se desarrolla en la Planta Alta, en la Sala XIX: Ser y Pertener; 2 - localización del monitor con el video con información acerca de las restituciones; Sala XX: Espejos Culturales; 3 - localización de los mapas de argentina; Sala XXI: Arqueología Latinoamericana; 4 - localización de la

Puerta del Sol; Sala XXII: Arqueología del Noroeste Argentino, 5 - localización de una tableta de rapé.

A lo largo del recorrido por la planta alta les proponemos espacios de reflexión y diálogo acerca de los saberes y sentires que involucran el pertenecer a un pueblo indígena y analizaremos la situación de estos pueblos en nuestra región y en la actualidad.

Comenzaremos en la Sala Ser y Pertenecer, donde lxs guías relatan el motivo de la remodelación de esa sala (en 2009), a partir de la Ley de restituciones y la decisión del MLP de adherir a la política de no exhibición de restos humanos. Se invita a ver el video al final de la sala donde se refiere a ese tema (ver el número 2, en la Figura 3). También se les cuenta que muchxs visitantes siguen preguntando por “las momias” y, como afirma un estudio de público de 2014, manifiestan su interés por verlas (Reca *et al.* 2014) o incluso están en desacuerdo con el haberlas retirado de exhibición (Reca 2017). Entonces se invita a lxs visitantes a pensar en los distintos intereses y actores sociales que pueden estar implicados en este tema.

En las últimas décadas en nuestra sociedad se dieron procesos de reflexión y reclamos por los derechos de los pueblos originarios. En 2006 se sacaron de exhibición, en el Museo de La Plata, los restos humanos de personas pertenecientes a pueblos originarios de origen americano por respeto a estas personas, ya que sus descendientes reclamaron que se los saque de las vitrinas donde sentían que se mostraban como un objeto más del museo.

Justificación:

- Miramos el video para entender por qué los pueblos originarios quisieron retirar de exhibición los restos de sus ancestros. ¿Qué sentirías si tus ancestros estuviesen expuestos en un museo? La actividad invita a ponerse en el lugar y sentirse perteneciente a un pueblo originario. A la vez plantea que una parte del público del MLP tiene interés en verlas.

- Este tema es muy controversial y lleva a la compleja historia de las restituciones en el MLP. No analizaremos durante la visita en profundidad en ese sentido, sino que se buscará hacer un ejercicio que permita exponer los distintos actores sociales que tienen algún interés en respecto a las políticas de no exhibición y de restituciones

(pueblos originarios, científicxs, público), y se buscará exponer claramente cuáles son los puntos de vista de las distintas partes. Este ejercicio asegura una comprensión compleja del problema, reconoce el carácter provisional del conocimiento científico y favorece la convivencia (Litwin 2008).

-Sin embargo, el sostener el análisis desde el contexto histórico de estos reclamos (establecido en la primera actividad realizada al hablar de los personajes del cuadro en el Hall Central) ayuda a comprender el sentido de estos acontecimientos en el marco territorial (Litwin 2008).

En la Sala Espejos Culturales, se propone jugar a “Lo que este objeto significa para mí” que consta en elegir un objeto o sector de la sala con el que cada unx se identifique, o le despierte alguna resonancia especial. Se invita compartirlo quien así lo desee (las personas mayores de edad pueden dejar su testimonio grabado en audio o video, para conformar el Catálogo colaborativo de voces interculturales). Usando el recurso Tablet unx de lxs guías puede buscar otros testimonios (del público del MLP) para compartirlo allí. Se empieza a dialogar acerca de distintos temas que vayan saliendo en referencia a lo exhibido en la sala.

#### Justificación:

-para comenzar a dialogar, se realiza un juego que nos permite visibilizar a los pueblos originarios en nuestra vida cotidiana, ya sea en otros, o por reconocer en nosotrxs mismxs raíces indígenas. Se invita a las personas mayores de edad a construir un registro colaborativo (Catálogo colaborativo de voces interculturales) invitando a participar activamente en la visibilización de lo indígena en nuestra sociedad; dotando de sentidos a los objetos exhibidos y compartiendo esto con el grupo.

- Mediante este recurso lúdico se busca poner en juego representaciones sobre qué es ser indígena

-La percepción de las voces y la imagen en movimiento refiriéndose a los objetos de la sala permitirá emocionar y favorecer conocimientos más sofisticados y reflexivos en lxs visitantes (Litwin 2008).

-El juego, como herramienta, enseña la solidaridad, favorece la cooperación, la buena convivencia y la ayuda (Litwin 2008). Incluso si en este juego salieran valoraciones negativas o prejuicios internalizados hacia los pueblos originarios, se constituyen en oportunidades para trabajar sobre estos conceptos.

En la misma sala, se realiza una actividad en el sector de los mapas comparativos de distribución étnica en el s. XVI y en la actualidad (s u localización se simboliza con el número 3 en la Figura 3, y Figura 4). En este sector se hablará acerca de lo que muestran los mapas (la gran reducción de la población original), lo que lleva a hablar acerca de las luchas, desigualdades y demandas vigentes (entrevista a Tamagno y García 2020 en Anexo 2; Tamagno *et al.* 2020).

Además, se propone leer en la cartelera que está junto al mapa, la reforma constitucional de 1994, en su artículo 75, inciso 17, "reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos" así como "la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan". Este importante avance en materia de derecho, permite destacar también sus logros y resistencia.

Así se incentiva a lxs visitantes a debatir, contar qué saben, qué han escuchado acerca de la actualidad de los pueblos originarios y a reconocer las fuentes de esa información

Justificación:

- El análisis de la información que ofrecen los dos mapas que permite preguntar a lxs visitantes si saben del motivo por el cual esa población se redujo y se los invita a socializar lo que ellxs conocen acerca de las luchas, desigualdades y demandas vigentes

-Pero el debate no se instala allí, sino que se lee el fragmento de la constitución para visibilizar también sus logros y resistencia. Se invita a lxs visitantes a socializar sus conocimientos sobre ese aspecto también.

El establecer relaciones entre el conocimiento nuevo que se les ofrece, y aquel que los visitantes poseen es importante para lograr nuevos aprendizajes (Litwin 2008)



-En el proceso es muy importante analizar críticamente las fuentes de esa información, debatir acerca de cómo podemos estar informadxs acerca de la realidad y la actualidad y los pueblos originarios.



Figura 4. Mapas de la Argentina con la distribución étnica en el s XVI y en la actualidad. En este sector de la sala es posible hablar acerca de las etnias indígenas de la Argentina en la actualidad. Según un Informe reciente (Informe Covid-19 y Pueblos Indígenas 2020), en nuestro país aproximadamente 1 millón de personas (sobre un total poblacional de 45 millones de habitantes) se reconocen como descendientes de o pertenecientes a uno de entre los cerca de 40 pueblos indígenas diferentes. Los grupos demográficamente más numerosos, son el pueblo Mapuche, el Qom (Toba) y el Guaraní. Seguidos de los grupos Diaguita, Kolla, Quechua y Wichí. Fotografías: Vanesa Bagaloni. Luego el grupo se traslada a las Salas de Arqueología Latinoamericana y/o Argentina, donde se puede tomar algunos objetos guías a partir de los cuales seguir dialogando con el público haciendo circular conocimiento científico generado en la Universidad, pero también reconociendo otros conocimientos transmitidos por los pueblos a los académicos. Todos estos conocimientos permiten contextualizar los objetos otras realidades culturales, otro tiempo y espacio, en su funcionalidad y simbología (aquí tomamos como ejemplo la “Puerta del sol” y las “tabletas de rapé”; ver el número 4 en la Figura 3; Figura 5 y Figura 6).

Justificación:

- El recorrido permite apreciar la gran dimensión de la colección arqueológica que resguarda y exhibe el museo, exponiendo conocimiento científico sobre esos objetos que también dialoga con los conocimientos procedentes de los pueblos originarios
- La contextualización de los objetos permite reconocer y respetar las diferencias (por ejemplo, respecto al uso de alucinógenos, en el caso de las tabletas de rapé) para hablar acerca de las distintas cosmovisiones, valorar la diversidad cultural y entender que cada práctica cultural debe ser comprendida en su contexto.
- La exposición que hacen lxs guías también incluye información acerca de la conformación y estudio de las colecciones, y busca poner en valor la función de resguardo, exhibición, disfrute y educación de acuerdo con la misión de la institución Museo; así como las investigaciones que desde la universidad aportan información que es también reconocida e importante para los pueblos originarios cuyos ancestros fueron los productores de esta cultura material



Figura 5. Réplica de la “Puerta del Sol” que se encuentra en la sala de Arqueología Latinoamericana. La original está en el templo de Kalasasaya, Bolivia. Por encima del vano de la puerta se encuentra tallado un personaje central con dos cetros (símbolos de poder), en distintas partes de su vestimenta hay cabezas de jaguar, a los lados de este “señor de los cetros” hay muchos personajes alados más pequeños con cabezas de cóndor. Esta simbología viene desde tiempos muy antiguos y se repite en distintas culturas andinas. Entre el 500 - 900 DC. Tiwanaco,

Sociedad expansiva de organización estatal basada en la autoridad religiosa y control militar de grandes extensiones de territorio. El desarrollo de la tecnología para producción de alimentos fue fundamental para que se den las grandes poblaciones y la alta complejidad social y política. Fotografía: Jorgelina Vargas Gariglio.

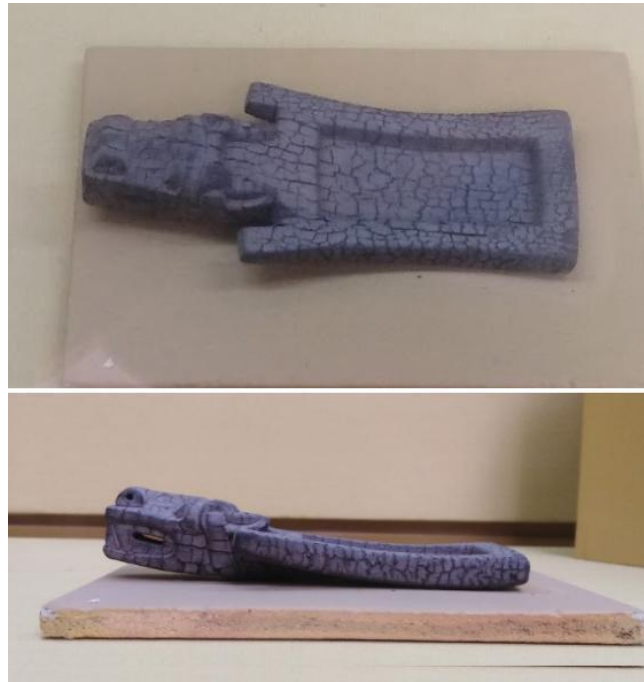


Figura 6. Tabletas de rapé talladas en madera, proceden del Noroeste Argentino. Estas tabletas se usaron para poner dentro un polvo (rapé) de semillas molidas (de cebil, semillas de otras especies, también resinas y tabaco). Las tabletas, junto con otros objetos tales como tubos, morteros y espátulas se usan para inhalar sustancias psicoactivas y así lograr estados de conciencia especiales (Lema 2020). Fotografías: Jorgelina Vargas Gariglio.

### **Momento 3 de 4: CUESTIONAR/NOS**

Lugar: Planta Baja, duración: traslado del grupo escaleras abajo y tiempo de permanencia en la Sala III: La Tierra una Historia de Cambios. Duración total: 15 minutos (ver el número 6 en la Figura 7).

Propósitos para lxs guías

- Proponer una situación problemática que involucra al patrimonio que resguarda y exhibe el Museo para generar una situación que ayude a reconocer conceptos erróneos o prejuicios internalizados.
- Mediar con éxito un debate abierto al interior del grupo conformado por los visitantes y lxs docentes. Propiciar que lxs visitantes se ejerciten en el intercambio de opiniones fundamentadas y respetuosas acerca de temas controversiales
- Guiar a lxs visitantes hacia la resiliencia.

#### Propósitos para lxs visitantes

- Propiciar que lxs visitantes se ejerciten en el intercambio de opiniones fundamentadas y respetuosas acerca de temas controversiales,
- Dar espacio para que lxs visitantes reconozcan las desigualdades de poder naturalizadas.
- Propiciar que lxs visitantes puedan identificar conceptos erróneos y comenzar el proceso de resiliencia, que estén dispuestxs a ceder en su opinión ante las necesidades y sentires de otrxs.
- Brindar herramientas para que lxs visitantes sean capaces de idear alternativas posibles y fundamentadas ante una situación conflictiva

Lxs docentes guías presentarán la situación problemática, parádxs frente al meteorito metálico exhibido en la sala (Figura 8), harán a lxs visitantes la pregunta “¿Este objeto, es un objeto que se puede exhibir en un museo?” Luego exponen el conocimiento científico acerca del objeto y comienzan a dialogar a partir de la narración de un hecho que permite plantear una situación controversial que lleva a distintos cuestionamientos.

La controversia acerca de este objeto radica en que una docente-guía del MLP encontró, hace unos años una ofrenda sobre el meteorito, consistente en plumas de aves patagónicas y una cinta azulada. Investigando descubrió una leyenda tehuelche que explica su origen, y que para ellxs no es una roca sino una diosa petrificada (la leyenda fue publicada en la Revista Expreso Imaginario, N°1, del año 1976) (Anexo 5).

Luego de contar esto, lxs visitantes pueden comprender que, para el pueblo tehuelche, este es un objeto, o más bien, un ser sagrado. Entonces se plantea a los

visitantes una situación de comparación ¿podríamos ir a la iglesia de Luján y traer a la Virgen del Luján al MLP? ¿Le podemos escribir un rótulo? ¿La pesamos, medimos, le sacamos un fragmento para su análisis, como se hizo a este meteorito? ¿Qué pasaría con los feligreses devotos de la virgen? ¿Cómo se sentirían? ¿por qué a nadie se le ocurriría hacerlo?

Aun si llegáramos a la conclusión de que es una falta de respeto mostrar aquí a la Virgen del Luján, no sería válido decidir lo mismo sobre el meteorito. Lo único que es correcto en ese caso es no decidir por los otros, sino realizar una consulta y darles lugar en la decisión. Sin esperar llegar a un consenso, terminamos la actividad con la misma pregunta del inicio “¿Este objeto, es un objeto que se puede exhibir en un museo?”

#### Justificación:

-Se narra una experiencia vivida por docentes guías en el MLP en referencia a un objeto que resguarda y exhibe el Museo. La información que se da a lxs visitantes permite ver el objeto desde otra perspectiva cultural, y, cuando se logra ese “extrañamiento” se hace evidente su valor sagrado para “otros”. Esto permite plantear una situación controversial que favorece el reflexionar acerca de la autoridad científica y la patrimonialización de la cultura material de origen indígena en los museos.

-El ejercicio apunta a comprender el tema realmente. Siguiendo a Blythe (1999), "comprender" un tema es tener la capacidad de hacer una cantidad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a pensar el tópico de una nueva manera.

-La situación problemática planteada favorece el pensamiento crítico. Siguiendo a Moreira (2005) y, en consonancia con la perspectiva aprendizaje significativo crítico, debemos alejarnos del rol de explicadores, y evitar reproducir “conceptos fuera de foco” en la educación. Se trata de una serie de nociones que es necesario identificar en las prácticas de la enseñanza, para poder superarlos de manera de favorecer aprendizajes significativos y críticos. Moreira (2005), siguiendo a Postman y Weingartner (1969), identifica en la práctica educativa escolar algunos de estos conceptos fuera de foco que también aparecen en las prácticas de educación en los museos, tales como: la existencia de una verdad absoluta, fija e inmutable; el



concepto de que existe siempre una respuesta correcta; el concepto de existencia de entidades aisladas y fijas; el de causalidad simple y única; y el de las diferencias como categorías opuestas y binarias.

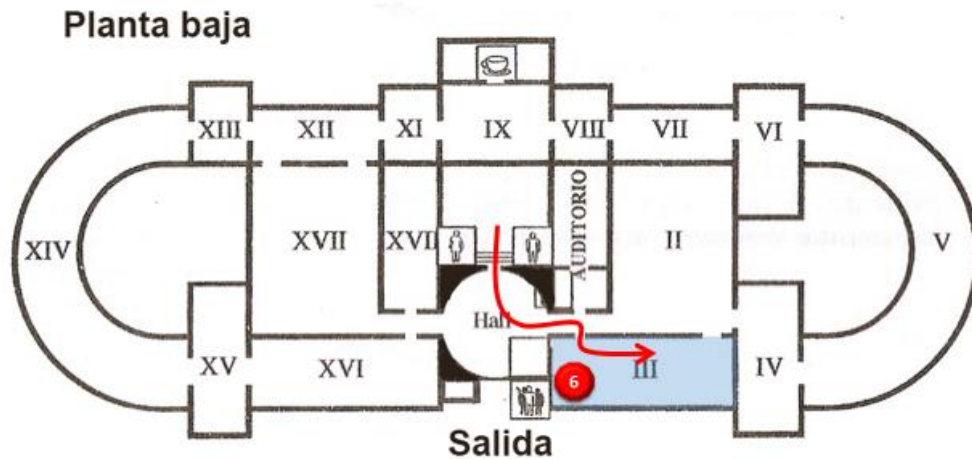


Figura 7. El tercer momento de la visita comienza en la Sala III: La Tierra, Planta Baja. El número 6 en rojo indica la localización del meteorito Kapper Kaike (Figura 8).



Figura 8. Meteorito Kapper Kaike, Sala La Tierra. Una Historia de cambios. Según los geólogos del Museo, es un meteorito metálico, pesa 114 kg y tiene 3500 millones de años de antigüedad, la edad de nuestro planeta. En un cartel colocado por encima del meteorito, en la sala donde está exhibido dice: "Fue hallado en 1896 por Francisco Moreno y forma parte de las primeras colecciones del Museo de La Plata". A la derecha, fotografía de la ofrenda hallada sobre el meteorito tomada por la

docente guía Julia Simioli, quien fe también quién investigó acerca de la leyenda.  
Fotografías: Bruno Pianzola y Julia Simioli.

#### **Momento 4 de 4: REFLEXIONAR**

Lugar: Planta Baja, duración: traslado del grupo escaleras abajo y tiempo de permanencia en la Sala III: La Tierra una Historia de Cambios. Duración total: 15 minutos (su localización se simboliza mediante el número 7 en la Figura 10).

Propósitos para lxs guías

- Recuperar el conocimiento que se fue construyendo dinámicamente en la visita, aprovechando las diferentes miradas expresadas por lxs visitantes y realizar un cierre con ellxs.
- Moderar con éxito el diálogo abierto al interior del grupo de visitantes y con el plantel docente.

Propósitos para lxs visitantes

- Favorecer la maduración de los conocimientos construidos a través de la visita.
- Hacer que lxs visitantes pongan en práctica su capacidad de síntesis.

Se recorre la planta baja del Museo, notando la prolongada historia de nuestro planeta hasta la aparición de la especie humana. Finalmente, el grupo se detiene en la sala VI del Cenozoico, donde se habla de la antigüedad de la llegada de los primeros humanos a América, en tiempos tan antiguos que aún existían animales pertenecientes a la megafauna hoy extinguida. El cierre del tema se realiza aludiendo a que estos primeros americanos, en distintas oleadas migratorias, dieron origen a las numerosas poblaciones que con el paso del tiempo conformaron estos pueblos originarios que mucho tiempo después fueron “conquistados” por los imperios expansionistas de Europa. El resto del recorrido se puede hacer más desestructurado hasta la salida.





Figura 9. Sala del Cenozoico. En 1492 los españoles salieron desde Europa con la intención de encontrar una nueva ruta marítima a la India (lugar codiciado, en esa época, por su diversidad de especies), pero en su lugar se encontraron con el continente americano, que ellos consideraron como territorio nuevo e inexplorado, y, por lo tanto como un descubrimiento. Hallaron enormes riquezas naturales que reclamaron como propias. Las grandes poblaciones que habitaban este continente fueron sometidas al dominio de los conquistadores en nombre de la “civilización”. En esa conquista, algunos países europeos se enriquecieron, no sólo por la acumulación del oro y la plata traídos de América sino por la mano de obra casi esclava usada para su extracción, que representaban los indios americanos. En este proceso se gestó un genocidio sin precedentes, pero estos pueblos están vivos. Sus conocimientos y formas tradicionales de economía continúan hasta la actualidad. Asimismo, sus creencias y cosmovisión, diferentes a la mirada europea, continúan hasta hoy enseñando a la sociedad actual que hay otras formas de ser con la naturaleza. Fotografía: <http://www.fundacionmuseo.org.ar/wp-content/uploads/Exhibicion-de-Xenarthra-del-Cenozoico.jpg>

Justificación: -el recorrido final y cierre permite dimensionar la antigüedad de la preexistencia de los pueblos originarios en América

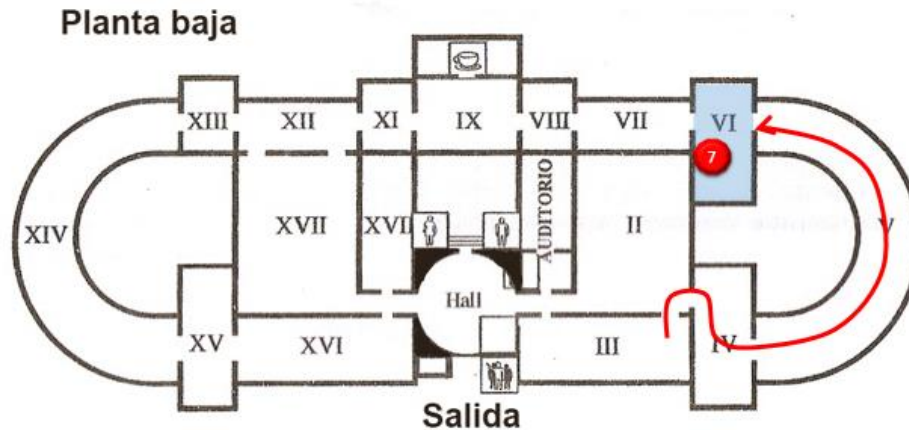


Figura 10. El último momento y cierre de la visita se realiza la Sala VI: Sala del Cenozoico, Planta Baja.

## 7. Difusión, implementación y evaluación de la innovación

Como se planteó antes, la innovación que proponemos implica una intervención sobre la práctica de lxs docentes-guías (Remedi 2004). Innovar no es solo hacer algo distinto, novedoso, sino que conlleva una comprensión de la situación pedagógica sobre la que queremos intervenir. Esto es posible gracias a la investigación previa, la construcción del problema y es importante ya que la innovación no será exitosa si no analizamos correctamente la situación, si no encontramos "los intersticios institucionales" que permitirán que se efectivice esa innovación (Remedi 2004). Es necesario entender que, al proponer la innovación educativa para realizar en los pasillos del Museo, nos comprometemos profundamente, porque lo que estamos proponiendo implica intervenir también la comunidad, la institución museal. Entonces, la intervención va necesitar conocer los significados institucionales, las estructuras de poder y el funcionamiento de las dinámicas grupales al interior de la institución. La intervención, para ser exitosa debe ser "una experiencia situada y ésto significa trabajar en ese lugar concreto donde se están jugando identidades cruzadas, situaciones de poder, situaciones grupales, situaciones de significados construidos, culturas, etc. Toda intervención implica, evidentemente, ubicarse en el lugar de una práctica situada" (Remedi 2004). Asimismo, con esta intervención "nos vamos a meter en el campo de las identidades

de los sujetos, en el campo de las adscripciones que estos sujetos tienen, en el campo de sus historias y trayectorias”. No solo se trata de un cambio en una práctica docente aislada, sino que este cambio se propone al interior de “comunidades de afiliación” (Remedi 2004:3), y en esta trama de afiliaciones es importante considerar ¿quién propone la intervención? ¿quiénes la llevarán adelante? Entonces, para que realmente la innovación sea adoptada por lxs destinatarixs debemos edificar la innovación sobre los procesos instituyentes emergentes de la propia comunidad sobre la que se busca intervenir (Remedi 2004). Asimismo, para la difusión de la innovación, también debe implicarse a lxs destinatarixs a través de una instancia de socialización, que permita la reconstrucción y adaptación de la innovación.

Por eso, si bien el trabajo terminado estará disponible como un material escrito que permitirá su difusión entre lxs docentes-guías, se prevé dentro del diseño una instancia de socialización. Esta se llevará a cabo invitando a cada unx de lxs guías del equipo docente a acompañar una visita con público (guiada por la autora de este trabajo –agente innovador-) donde se incorpore la propuesta innovadora. El guía acompañante podrá conocer la propuesta, analizar el carácter problemático del tema abordado, y, al observar las fortalezas y dificultades que surjan al llevar la innovación a la práctica, podrá evaluar los resultados y proponer cambios en la innovación y las limitaciones del trabajo realizado. Esta “actitud experimental” posibilita a cada docente el replanteo de los logros (Díaz Barriga 2005:69). Al tratarse de un trabajo participativo y reflexivo, esto tiene consecuencias favorables a la difusión y expansión de la innovación (Barraza Macías 2013, Lucarelli 2004). Así, la innovación se plantea como “práctica protagónica” (Lucarelli 2004:8), donde se da la participación real de lxs actores innovadores en la programación, el diseño y decisiones consecuentes, y donde estos no quedan (como sería esperable desde una perspectiva tecnicista) en manos de actores externos al ámbito donde se desarrolla la práctica.

También se plantea la evaluación de la recepción que tiene esta propuesta de innovación para identificar si se logran los objetivos propuestos como expectativas de cambio en las visitas guiadas por parte de los receptores del proyecto. Para ello, se realizará una encuesta a lxs guías un tiempo después de implementada la innovación, para registrar las fortalezas y debilidades de la propuesta y la flexibilidad que la misma ofrece para su adaptación por cada docente.

## 8. Conclusión

Como graduada universitaria, entiendo a la educación superior como un derecho y, la enseñanza como una práctica social intencionada, ya que en mi rol docente, busco abrir las puertas a la diversidad y heterogeneidad de culturas que traen los sujetos que intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las visitas guiadas al Museo de La Plata. Entiendo que, en esa mediación la experiencia se enriquece, porque esa interculturalidad permite un conocimiento más plural de “la realidad” y de los sujetos intervinientes. Con este propósito es que pensé la visita temática “Diálogos Interculturales en el Museo de La Plata”. Esta propuesta es innovadora (Barraza Macías 2013:65) porque presenta, en esencia, un abordaje frontal de temas sensibles, que previo a su implementación muchas veces quedan invisibilizados durante la práctica docente en el MLP. Algunos de los temas que la innovación propuesta permite traer al diálogo son: la conformación del MLP a partir de colecciones antropológicas de restos humanos y de cultura material de origen indígena; la construcción del Museo del s. XIX como instrumento de dominación hacia los pueblos originarios; el genocidio; los reclamos indígenas sobre esos restos patrimonializados; el rol de lxs científicxs y la autoridad del conocimiento científico. Pero también: los avances en materia de derechos indígenas; el reconocimiento hacia su cultura y saberes del resto de la sociedad; las políticas institucionales del MLP reconociendo los derechos y dando lugar a los reclamos; la recuperación de las identidades; la mayor consulta y participación.

En esta línea y, como parte de un movimiento sensible al interior del plantel de docentes-guías del MLP, se propone aquí esta intervención educativa. En la propuesta reconocemos incorporar parte de la tarea conjunta realizada al interior del equipo de docentes-guías ya que “frente a la tarea de diseñar una propuesta de formación no partimos de cero, sino que “nos equipamos” con el conjunto de reflexiones, ideas, valores, principios que hemos ido asumiendo en torno del campo de conocimientos en el que trabajamos, y acerca del sentido o valor formativo de aquello que deseamos proponer a los otros como experiencia de formación” (Ros y Morandi 2014). Así, algunos de los recursos que incluye la innovación (como la controversia por la no exhibición y restituciones de restos humanos en la institución, la sorprendente historia del meteorito/diosa Kapper Kaike; así como las distintas

miradas sobre la práctica de uso de rapé en las culturas caravaneras del noroeste argentino), ya habían sido incorporadas en algunas visitas presenciales o virtuales; pero no se articulaban en una misma visita temática presencial. Tampoco incluían el recurso del cuadro “Toldería India” de R. Giudici; ni la estrategia de construcción colaborativa de memorias para la visibilización de los pueblos originarios mediante un Catálogo colaborativo de voces interculturales durante las visitas guiadas.

La solución resultante, una visita temática, dialógica y participativa con un mensaje franco acerca de distintos aspectos de las relaciones entre los pueblos originarios y el MLP, promete ser una mejora de la situación problemática construida a partir de las experiencias de los propios guías, buscando estrategias que ayuden a superar las descripciones de la diversidad de culturas, apolíticas y desprovista de conflictos. Constituye una invitación a reflexionar, para poder ver las dolorosas consecuencias de la historia, las desigualdades sufridas e impuestas. Constituye también una invitación a visibilizar, dialogar, a escuchar, a construir, descolonizar, a poner en valor otras formas de conocimiento (no científico) del que los pueblos originarios son portadores. Para hacerla realidad a partir de ahora, confiamos en contar con el apoyo institucional, que tiene una clara importancia en las tareas de innovación junto con el espacio colectivo de su configuración y realización (Díaz Barriga 2005).

Como reflexión final, este trabajo requirió de un análisis y contextualización de problemas que atraviesan hondamente nuestra sociedad y llegan a la institución donde realizamos nuestra tarea docente-extensionista, trabajo que fue facilitado gracias a mi formación previa como antropóloga. Sin embargo, fue a partir de la formación que me brindó la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, que pude realizar una minuciosa construcción del problema en la situación pedagógica y disponer de herramientas metodológicas que me permitieron diseñar una intervención educativa para aplicar a las visitas guiadas del MLP.

Esta formación me permitió también entender la real dimensión de la intervención sobre la práctica docente que me propuse abordar y generar preguntas tales como: ¿quién propone la innovación? ¿quién la implementará? ¿cómo se evaluará su efecto sobre las prácticas? ¿qué significa para lxs docentes-guías contar con esta propuesta de innovación? ¿se verán reflejadas en ella sus preocupaciones e intereses? ¿se apropiarán de este proyecto para incorporarlo en su trabajo docente? ¿qué impacto causará la implementación de esta propuesta en lxs visitantes del

museo? ¿qué repercusiones habrá en las distintas esferas de la compleja institución en la que trabajamos? Como enuncia Antelo (2005) en el extracto citado al comenzar este trabajo,... *“la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final”* y, por lo tanto, el trabajo de innovación no termina aquí, sino que, por el contrario, alienta la continuación de la investigación y reflexión sobre la experiencia de la praxis pedagógica en el MLP, incorporando no solo a lxs docentes guías, sino también a lxs visitantes, y sosteniendo en el tiempo la producción reflexivas acerca de nuestras prácticas e incorporando la articulación con estudios de público que se desarrollan en la institución (Reca *et al.* 2014, Reca 2017). La importancia de realizar prácticas integrales, que incorporen docencia, extensión e investigación radica en que las mismas posibilitan conjugar la crítica educativa y social para evaluar y seguir desarrollando alternativas pedagógicas e innovaciones didácticas.

La formación en la carrera de Especialización en Docencia universitaria también me permitió resaltar otro aspecto de tarea docente en el MLP, que, en tanto museo universitario, tiene particularidades que hacen a la educación superior. La universidad es una institución productora y transmisora de conocimientos, pero desde la postura dialógica que tomamos aquí, se aleja de un modelo transferencista, y está abierta y busca el intercambio de saberes. Desde esta mirada, el museo es una institución idónea para contribuir a socializar e integrar el conocimiento científico generado desde la academia con otros conocimientos que distintos sectores de la comunidad producen y transmiten. La innovación realizada desde la Especialización en Docencia Universitaria promueve esta articulación de la universidad con la sociedad.

Por último, esperamos que este trabajo de especialización sea una oportunidad para reconocer en general la importancia de los museos como agentes de transformación social y como instrumento para el abordaje de conflictos (López Suarez 2019), y en particular, para reconocer y jerarquizar el espacio educativo que integran lxs docentes-guías en esta institución, ya que estamos convencidxs de que los pasillos y salas del Museo de La Plata son espacios privilegiados para generar esos diálogos reflexivos que contribuyen a construir una sociedad más justa.

## 9. Bibliografía

- Abate, S., Orellano V. y Lyons, S. (2014): "Pensar y armar propuestas de intervención. ¿Con quiénes, para qué?. En Morandi, G. Coord: "La experiencia Interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria (Edulp) La Plata- Aires.
- Abate, S. M., y Orellano, V. (2020). Temas transversales en acción. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 033. <https://doi.org/10.24215/24690090e033>
- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libros.
- Acuto F. y C. Flores (2019). Patrimonio y pueblos originarios. Patrimonio de los pueblos originarios. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Aguallo, M.V., Sarmiento, J. y N. López, 2010. "Reflexiones en torno al rol del guía en el Museo de La Plata" presentado en Congreso Nacional de Museos Universitarios. Organizado por la UNLP. La Plata, Buenos Aires.
- Alderoqui, S. (2008). Educación en museos: teoría y prácticas. Ponencia presentada en el Museo Nacional de Bellas Artes en noviembre del 2008. 6 pp.
- Alderoqui, S. (2012). Política y poética educativa en museos – entre los visitantes y los objetos-, En: Museos Argentinos, Investigaciones 02. Accesible en línea: [http://www.museosargentinos.org.ar/investigacion\\_02.pdf](http://www.museosargentinos.org.ar/investigacion_02.pdf)
- Alderoqui, S. (2019) Museos de Ciencias como Invitación Cultural. Conferencia llevada a cabo en el IV Encuentro Iberoamericano Museos CyTED. *Museos de Ciencias. Mediación pedagógica, accesibilidad e inclusión*. La Plata, 8 de Octubre 2019.
- Ametrano, S. J. (2015). Los procesos de restitución en el Museo de La Plata / Restitution processes at the Museum of La Plata. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 17(2). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/raab/article/view/1511>
- Ametrano, S. J. (2014-2015). 20 años después: restitución complementaria del Cacique Inacayal y familiares. *Museo*, 27: 5-10.
- Amnistía Internacional (2017-2018) Informe 2017/18. La situación de los derechos humanos en el mundo. London: Amnesty International.

<https://crm.es.amnesty.org/sites/default/files/civicrm/persist/contribute/files/Infor%20meanual2018air201718-spanish%20web.pdf>

- Anderson, D. (2015). Moldear la cultura. En: El Museo Reimaginado. Encuentro de profesionales de museos de América, Fundación TyPA - Teoría y Práctica de las Artes, AAM - American Alliance of Museums.
- Antelo, Estanislao (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar, En: Educar: ese acto político. Buenos Aires: del estante editorial.
- Arenas, P. (2011). Ahora Damiana es Krygi. Restitución de restos a la comunidad aché de Ypetimi, Paraguay. Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana 1(1) <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/894>.
- Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bayardo, R. (2008). Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. En: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol. 7, num. 1, pp. 18, , Servizio de Publicações da Universidade de Santiago de Compostela.
- Blythe, T. (1999). La Enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Paidós, Buenos Aires.
- Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En: Mera (Comp.) Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe (pp. 287-380).
- Carden, F (2005) Los murales y su entorno. Museo de La Plata. Revista: Museo; no. 19: 23-27. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47238>
- Consejo Internacional de Museos (2017). Código de deontología del ICOM para los museos. Paris: ICOM. <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-codigo-Es-web-1.pdf>
- Coscarelli, M. y Picco, S (2009). Protocurrículum: sentidos dispersos en un campo complejo. En: Coscarelli, María Raquel (Comp.). La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. pp. 63-85. (Ediciones de Periodismo y Comunicación; 38). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.609/pm.609.pdf>



- D'Amico, M. L. (2018, octubre 9). Indígenas: De trofeos de guerra a víctimas del primer genocidio argentino. Vice. Recuperado de [https://www.vice.com/es\\_latam/article/kzjxpv/indigenas-de-trofeos-de-guerra-a-victimas-del-primer-genocidio-argentino](https://www.vice.com/es_latam/article/kzjxpv/indigenas-de-trofeos-de-guerra-a-victimas-del-primer-genocidio-argentino)
- Delrio, W. (2006). Argentinos colonos o chilenos intrusos: Territorializaciones y clasificación de los pobladores indígenas en Patagonia. *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, (21), 95-112.
- Díaz Barriga, Á. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Pomares: Barcelona-México.
- Domínguez Castillo, J. (1994) "La Solución de Problemas en Ciencias Sociales". En: Juan Ignacio Pozo Municio (Coord.) *La Solución de Problemas*, Madrid: Santillana, pp. 1688-1695.
- Edelstein, G. (2005) "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: Frigerio, Graciela y Dliker, Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del estante Editorial.
- Edelstein, G. y CORIA, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*, Kapelusz editora S.A. Bs. As.
- Endere, M. L. (2011). Cacique Inakayal. La primera restitución de restos humanos ordenada por ley. Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana, (Vol 1, No 1). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.937>
- Edwards, V. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. México: Mimeo
- Extremo Sur (2018) El delirante informe de Bullrich para "combatir" a RAM: cómo construye un "enemigo mapuche y anarquista" (1/8/2018).
- EVE Museos e Innovación (2015) Breve historia de los Museos (30) <https://evemuseografia.com/2015/11/30/breve-historia-de-los-museos/>
- Farro, M. (2009) La formación del Museo de La Plata. Coleccionistas, estudiosos y naturalistas viajeros a fines del siglo XIX, Rosario: Prohistoria.
- FCNyM (2018). Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata. Proyecto de Reglamento para el funcionamiento del Museo de La Plata. Resolución 228-18.
- Fernández, C. y Rodríguez, C. (2005) Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85: 45-56.

- Foucault, M. (1992): Microfísica del poder. Madrid. La piqueta.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. Cuadernos. Recuperado de <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/130>
- García López, J. (2004) La investigación acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. 201-216
- González Dubox, R; Scazzola S.; Sarmiento J.; Aguallo V.; Martins E. (2011), “Servicio de Guías del Museo de La Plata: 25 años al servicio de la Docencia y la Extensión Universitaria”. En: Actas formato digital del II Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur y I Encuentro de Museos Universitarios de Iberoamérica en el marco del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria “Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social”. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Noviembre de 2011.
- Guber, R. (2001). La etnografía, método de campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma.
- Hardt, M. y Negri, A. Imperio. (2000). Cambridge: Harvard University Press. <http://www.chilevive.cl>
- Hernández Hernández, F. (2018). Reflexiones museológicas desde los márgenes, España: Trea.
- Huergo, J. 2003. Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. Instituto de Cultura Popular. Resistencia (Chaco), Instituto de Cultura Popular (INCUPO). Recuperado de <https://docplayer.es/56336955-Lo-que-articula-lo-educativo-en-las-practicas-socioculturales.html>
- Informe sobre Covid19 y pueblos originarios (2020). Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa- junio 2020; <https://ihucso.conicet.gov.ar/informe-nacional/>
- Knoop, E. (2010). Arte Lítico Tehuelche. Legado de la Patagonia. Buenos Aires: Dunken.

- Lenton, D. (1998). Los araucanos en la Argentina: un caso de interdiscursividad nacionalista. Congreso; III Congreso Chileno de Antropología; Universidad Católica de Temuco, Temuco.
- Lenton D., Rodríguez M. E., Szulc A., Matarrese M., Trentini F., Tolosa S., Aguzin C., Elichiry, V. y J. Goñi (2019). Apuntes antropológicos sobre pueblos indígenas y violencias en la Argentina contemporánea. *Quehaceres* (4)4-18.
- Lanteri, A. (2021). Museo de La Plata. Testimonio del pasado que se proyecta hacia el futuro. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). p. 446. ISBN 9789878475042.
- Lehmann-Nitsche, R. 1910. Catálogo de la Sección Antropología del Museo de La Plata. Coni, Buenos Aires. *Prismas, Revista de historia intelectual*, 12: 49-65.
- Litwin, E. (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Bs. As.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Llamazares, L, Pugliese, M., Palmeyro, L., Elgarte, M. y V. Bronstein (2018), *Museos Circulares : reflexiones sobre museos, escuelas y comunidades* Eva CABA: Ministerio de Cultura de la Nación.
- López Ruf, M. (1995) Museo de La Plata. Guía. La Plata: Fundación Museo de La Plata Francisco Pascasio Moreno.
- López Suárez, F.A. (2019). Patrimonios liberadores: El museo como herramienta para la solución de conflictos. *Revista del Museo de Antropología*, 12 (2), 165-173.
- Lorente Lorente, J. (2006) Nuevas tendencias en la teoría museológica: a vueltas con la Museología crítica. *Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 2, 24-33.
- Lucarelli, E. (2004). Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Magendzo, A. (2016), "Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), México, unam-iiisue/Universia, vol. vii, núm. 19, pp. 118-130,

<https://ries.universia.net/article/view/1992/incorporando-perspectiva-controversial-curriculum-disciplinario> [consulta: 1/11/2020].

Magnin, L.; Pérez, M. E.; Sarmiento, J.; y S. Scazzola (2010). La diversidad cultural a ambos lados de la vitrina. En: CD del 1º Congreso Nacional de Congresos Universitarios, La Plata, 12 pp.

Magnin, L., Martins, M.E., Scazzola, S. y J. Simioli (2012), "Desde un museo de objetos hacia un museo para visitantes". En: III Encuentro de Museos Universitarios del Mercosur, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.

Maimone, M., Edelstein, P., Cabrera, J. y P. López (comps.) (2021). Pueblos indígenas, sectores populares y educación. Aportes para la enseñanza intercultural en las escuelas. Lomas de Zamora: EDUC.UNLu.

Martínez, A. (2002). "La Universidad liberal frente a la economía basada en el conocimiento". En Vélez de la Calle, Claudia; Arellano, Antonio y Martínez, Alberto (coord.). Universidad y verdad. Antrophos. Barcelona.

Martins, M. E., Polverini, P., & Rabanaque, C. (2013). Capacitación docente en el Museo: Pueblos originarios de Argentina. Presentado en I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios y II Encuentro de Archivos Universitarios (La Plata, 2013). Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42256/Capacitaci%C3%B3n\\_docente\\_en\\_el\\_Museo\\_\\_Pueblos\\_originarios\\_de\\_Argentina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42256/Capacitaci%C3%B3n_docente_en_el_Museo__Pueblos_originarios_de_Argentina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ministerio de Educación de la Nación, (2015). *Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. - 1a ed ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Merino, G. (2005 este cual es?)

(1998) Enseñar Ciencias Naturales en tercer ciclo de la E. G. B. Buenos Aires: AIQUE.

Moreira, J.A. (2005) Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning) Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 6, 2005, pp. 83-102. La Salle Centro Universitario, Madrid.

Moreno, F., (1890). El Museo de La Plata. Rápida Ojeada sobre su Fundación y Desarrollo. Museo de La Plata, Rev. I: 28-55. La Plata.

- Moyano, M. 2008. Literatura, Estado y Nación en el siglo XIX argentino: el poder instituyente del discurso y la configuración de los mitos fundacionales de la identidad », *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], 15 | Publicado el 30 junio 2009, consultado el 03 noviembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/alhim/2892> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alhim.2892>
- Museo de La Plata (2018). Reglamento. Recuperado 20 de noviembre de 2019, de [https://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento\\_del\\_museo\\_de\\_la\\_plata\\_\\_res\\_cd\\_228\\_18.%20228-18.pdf](https://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento_del_museo_de_la_plata__res_cd_228_18.%20228-18.pdf)
- Museo de La Plata (s. f.). Política de restitución de restos humanos. Recuperado 20 de noviembre de 2019, de [https://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/restituciones/restituciones\\_presentacion-21](https://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/restituciones/restituciones_presentacion-21)
- Naidorf, J., Martinetto, A. B., Sturniolo, S. A. y Armella, J. (2010) *Reflexiones sobre el rol de los intelectuales en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (25), 1-41.
- Ñancuqueo, R. (2019) Ciencia, patrimonio y pueblos originarios. Reflexiones críticas desde la perspectiva mapuche. En: *Patrimonio y pueblos originarios. Patrimonio de los pueblos originarios* (F. Acuto y C. Flores, comp.) pp. 35-47.
- Oldani K., Añon Suarez M. y F. Pepe. (2011) Las Muertes invisibilizadas del museo de La Plata. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 1, N° 1, 1er semestre 2011, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>
- Osacar J., Vargas Gariglio J., Medina M., Magnin L., Ochoa, M., Cardozo O. y N. Benítez (2021). Diálogo entre representantes de Pueblos Originarios, guías-educadores y público del Museo de La Plata: encuentro virtual “Día del aborígen americano” Ms.
- Pecourt, J. (2007). El intelectual y el campo cultural: Una variación sobre Bourdieu. *Revista internacional de sociología (RIS)* Vol. LXV, N° 47, 23-43.
- (Programa General de la Carrera 2010; Reglamento del Trabajo Final Integrador 2016).
- Pedersoli, C. (2020). Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo, de la

- Universidad Nacional de La Plata. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Ms.
- Pereyra, R., Alonso, E. y Lencina, (2020) La construcción noticiosa de los pueblos indígenas en los principales diarios online de Argentina. *Revista de Comunicación*, 2021, vol. 20, N° 1. pp 217-238.
- Pérez Lindo, A. (2010). A. Principios y aplicaciones de la gestión de conocimiento en la Universidad. En: D. Ezcurra, A. Saegh y F. Comparado (Comps.) *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, pp. 93-111. Villa María: Eduvim.
- Pilquiman, L. (2019). Pueblo Mapuche, patrimonio, restitución y espiritualidad, En: *Patrimonio y pueblos originarios. Patrimonio de los pueblos originarios* (F. Acuto y C. Flores, comp.) pp. 55-63.
- Podgorny, I. (1995). De razón a Facultad: Ideas acerca de las funciones del Museo de la Plata en el período 1890-1918. *Runa*, XXII, 89-104.
- Podgorny, I. (1999). La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular. *Redes*, 6: 157-176.
- Podgorny, I. (2008). Momias que hablan. *Ciencia*, colección de cuerpos y experiencias con la vida y la muerte en la década de 1880.
- Podgorny, I. (2021) Del Museo al panteón. *Politika* Pp. 1-26.  
<https://www.politika.io/index.php/en/notice/del-museo-al-panteon>
- Podgorny, I. y Lopes, M. (2008) El desierto en una vitrina. *Museos de historia natural en la Argentina, México, Limusa*.
- Podgorny, I. y Miotti, L. (1994). El pasado como campo de batalla. *Ciencia Hoy* 5 (5), 16-19.
- Politis, G. (1994). El regreso de Inakayal. *Museo* 1 (3), 46-48.
- Pucciarelli, H. y M. Sardi (2009) La nueva Sala de Antropología del Museo de La Plata. El logro de una ambición largamente esperada. *Revista Museo de La Plata* N.23
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reca, M. M. (2010) La re-presentación de la etnografía en museos. Tesis de doctorado Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.

- Reca, M.M. (2012). "Reflexiones en torno al patrimonio etnográfico en los museos y sus contextos de significación". En: Cuestiones indígenas y museos. I Encuentro Paulista de cuestiones indígenas y museos; III Seminario de Museos, identidades y patrimonio cultural. San Pablo, Brasil.
- Reca, M.M. (2012) Reflexiones en torno al patrimonio etnográfico en los museos y sus contextos de significación. En: M. X. Cury, C. de Mello Vasconcellos, J. Montero Ortiz. "Questões indígenas e museus: debates e possibilidades". São Paulo: Brodowski. Pp 112-128.
- Reca, M.M. (2017) "El museo dialógico "en acción". Análisis de las representaciones sociales de los visitantes en relación a la exhibición de restos humanos en el Museo de La Plata". En: Museos y visitantes: ensayos sobre estudios de público en Argentina / M. Bialogorski y M.M. Reca; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ICOM Argentina. pp. 37-68.
- Reca, M., Sardi, M., Canzani, A., y Domínguez, C. (2014). "El público opina: Estudio acerca de la exhibición de restos humanos en el Museo de La Plata". *Revista del Museo de Antropología*, 7(1), 167-176.
- Reca, M. M., Canzani, A., & Dominguez, M. C. (2017). *Otras presencias, otros discursos*. Presentado en I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios y II Encuentro de Archivos Universitarios (La Plata, 2017). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70258>
- Reca, M. M., Canzani, A. I., y Domínguez, M. C. L. (2019). Colecciones etnográficas y sus potencialidades educativas: Una experiencia de activación patrimonial. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, (10). <https://doi.org/10.4000/midas.1756>
- Remedi, E. (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Riccardi, A. (2013) Objetivos y funciones del Museo de La Plata a través del tiempo: un caso para el análisis, Actas del 1º Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios. La Plata, pp- 1-22. [http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/\\_documentos/sipcyt/bfa003195.pdf](http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/_documentos/sipcyt/bfa003195.pdf)

- Ros, M. y Morandi, G. (2014) La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. Documento de trabajo – Especialización en Docencia Universitaria.
- Salinas Fernández, D. (1994). “La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”. En: Angulo F. – Blanco N. (Eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid: Aljibe.
- Santos, B. (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sardi, M. L. 2009. Ser y Pertener. Un recorrido por la evolución humana. Museo de La Plata, La Plata.
- Sardi, M., Reca. M. M. y H. Pucciarelli (2015). Debates y decisiones políticas en torno de la exhibición de restos humanos en el Museo de La Plata, *Revista Argentina de Antropología Biológica* 17(2) 1-8.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Tamagno, L. (2006) Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas.
- Tamagno L. 2009. Saberes, ética y política. La restitución de restos en el Museo de La Plata. En: Tamagno L, coordinadora. *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Biblos. p 105-113.
- Tamagno, L., y otros (2020). Los efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en las comunidades indígenas de la RMBA, NOA, NEA y Patagonia. Informe ampliado. Junio 2020, 503 pp.
- Teruggi, M. 1994. Museo de La Plata 1888-1988. Una centuria de honra. 3a ed. La Plata, Argentina. Fundación Museo de La Plata Francisco Pascasio Moreno.
- The New York Times (2020) [https://www.clarin.com/cultura/grieta-museos-deberian-exhibir-investigar-involucrarse-asuntos-sociales-politicos-0\\_mS3O3w8Jo.html](https://www.clarin.com/cultura/grieta-museos-deberian-exhibir-investigar-involucrarse-asuntos-sociales-politicos-0_mS3O3w8Jo.html)
- Tommasino, H., y Stevenazzi, F. (2017). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 6(6), 120-129. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6320>



- Torres, L. M. (1927). Guía para visitar el Museo de La Plata. Universidad Nacional de La Plata.
- Tur, M. J; Magnin, L., Pérez, E., Aguillo, V. y M. Copello (2013) “La visita guiada en el Museo de la Plata (FCNyM-UNLP). Objetivos y estrategias pedagógicas”. En: CD de publicación de Actas del I Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios. Debatir para construir: un espacio de reflexión sobre el patrimonio. La Plata, ISBN: 978 950 34 10400. 11pp.
- TyPA (2018). Teoría y Práctica de las Artes. Observatorio TyPA: Museos en consonancia social. Informe 1208. Recuperado de [http://www.typana.org.ar/archivos/descargas/OBS\\_Informe%20final%20\(3\).pdf](http://www.typana.org.ar/archivos/descargas/OBS_Informe%20final%20(3).pdf)
- TyPA (2017). Teoría y Práctica de las Artes. Adentro-Afuera. Ideas y ejercicios para conectar al museo con su entorno. Recuperado de [http://www.fundacionbsj.org.ar/archivos/noticia/pdf/Caos\\_PublicacionFinal.pdf](http://www.fundacionbsj.org.ar/archivos/noticia/pdf/Caos_PublicacionFinal.pdf)
- Página/12: Diálogos: “En el museo murieron, mínimo, seis personas”. (2015, octubre 12). Recuperado 20 de octubre de 2019, de <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-283618-2015-10-12.html?fbclid=IwAR1luQxJnoocLksf-5wicz8JragzydOES5HEDvOnuRKjOL2G38Kig4RzX1c>
- UNLP. (2008). Estatuto. La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>
- UNLP. (s. f.). El Museo de la UNLP restituyó restos humanos al pueblo Qom. Recuperado 21 de noviembre de 2019, de <https://unlp.edu.ar/institucional/el-museo-de-la-unlp-restituyo-restos-humanos-al-pueblo-qom-17004>
- Zabala, M.E. (2011). “¡Mira! Esto me recuerda...”. Cómo las prácticas educativas museísticas pueden aportar a la construcción de la/s memoria/s. IV Congreso de educación, museos y patrimonio. Memorias de hoy, aprendizajes del futuro. Santiago de Chile. Pg 159-169.
- Zabala, M.E., Acosta, D., Burgos, S., Pedernera, G. y N. Zabala (2010). Bienvenidos al museo...Reflexiones acerca de las teorías y las prácticas en el Área Educación del Museo de Antropología FFyH - UNC. Presentación en el Congreso Nacional de Museos Universitarios (La Plata, Argentina, octubre 2010).

Zabala M.E. y Roura, I.(2006), Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11:233-261.

Zavaro Pérez, C. A. (2020a). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. Masquedós, 5, 1-9.

Zavaro Pérez, C. (2020b). Hacia una taxonomía de las prácticas extensonistas en perspectiva histórica. *Universidad en Diálogo. Revista de Extensión*, 10(2), 97-124.

Zavaro Pérez, C. (2021). Las funciones académicas en las universidades argentinas: una mirada en perspectiva histórica. *Secuencia*, 109, 1-40.

Zeballos, E. 1960 [1881]. Viaje al país de los araucanos. Hachette, Buenos Aires.

## **10. Anexos**

**Anexo 1-** Relatos y entrevistas a lxs docentes-guías realizadas en el año 2019 y 2020.

**Anexo 2** - Guiones de las salas de arqueología Latinoamericana y de arqueología Noroeste argentino fueron creados por lxs docentes guías.

**Anexo 3-** Actividades virtuales del Día de la Diversidad Cultural 2019 y 2020; día del aborigen 2021.

**Anexo 4:** entrevista a Liliana Tamagno y Stella Maris García 2020.

**Anexo 5:** guiones de visitas virtuales realizadas en 2020 y 2021.