

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
COORDINACIÓN DE POSGRADO**

**LOS MUSEOS COMO ESPACIOS EDUCATIVOS
(1998-2000)**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LINEA DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y
LINGÜÍSTICA**

P R E S E N T A

ALEJANDRA RAZO VALDEZ

ASESOR: MTRO. JORGE MARTÍNEZ ZENDEJAS

MÉXICO, D.F., 2004

LOS MUSEOS COMO ESPACIOS EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN

1. **EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL** **1-20**
 - 1.1 El reconocimiento de la Diversidad Cultural
 - 1.2 Modelos orientados al reconocimiento incluyente de las diferencias dentro de un esquema de igualdad
 - 1.3 La diversidad cultural en la educación del modelo liberal mexicano
 - 1.4 Reconocimiento legal y político de la diversidad cultural en México

2. **DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN EN EL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA** **21-45**
 - 2.1 El discurso científico y museográfico en la sala Cora-huichol
 - 2.2 El museo como auxiliar del sistema escolarizado
 - 2.3 La visita guiada en el Museo Nacional de Antropología

3. **LAS VISITAS GUIADAS COMO PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA SALA ETNOGRÁFICA CORA-HUICHOL DEL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA** **46-101**
 - 3.1 Una práctica educativa en la sala Cora-huichol a cargo de una guía del museo
 - 3.2 Prácticas educativas en el museo a cargo de las maestras del sistema escolarizado
 - 3.3 Una práctica educativa en la sala Cora-huichol a cargo de una maestra del nivel de preescolar
 - 3.4. Prácticas educativas presentes en la conducción de grupos en la sala Cora-huichol del Museo Nacional de Antropología
 - 3.4.1 Recepción
 - 3.4.2 Negociación
 - 3.4.3 Proceso de enseñanza y aprendizaje
 - 3.4.4 Aprovechamiento de recursos didáctico museográficos
 - 3.4.5 Evaluación

4. **LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN LOS MUSEOS** **102-120**

- 4.1 La diversidad y el reconocimiento de la diferencia como derecho cultural
- 4.2 Dimensión pedagógica. La intervención guía-maestro en las prácticas educativas en el museo
 - 4.2.1 Objetivos educativos
 - 4.2.2 Definición de contenidos
 - 4.2.3 Secuenciación de contenidos
 - 4.2.4 Apoyos pedagógicos
 - 4.2.5 Aprovechamiento de recursos didáctico museográficos
 - 4.2.6 Evaluación

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el reconocimiento de la diversidad cultural como factor de enriquecimiento empieza a plasmarse en las políticas educativas y culturales de México, no obstante que su atención pedagógica en el sistema educativo se observa de manera limitada, principalmente en programas compensatorios dirigidos a la población indígena, sin que aún dicho reconocimiento llegue a manifestarse en una concepción integral incluyente de todas las diferencias culturales y extendida a todo el sistema educativo.

En el caso de los museos de antropología, como espacios culturales y con una clara función educativa, dicho reconocimiento aún no se ha manifestado. Tal es el caso del Museo Nacional de Antropología, en el que, desde que fue inaugurado (1964), no se observa reestructuración alguna que registre el desarrollo que se ha dado en esta disciplina y, que por lo mismo permita al visitante conocer el desarrollo y la problemática que actualmente enfrentan los grupos étnicos indígenas en el contexto nacional.

Ello sucede, no obstante los cuestionamientos que en torno a los museos tradicionales se han pronunciado desde los años setenta a nivel nacional e internacional, acerca del estatismo de las exposiciones y de su falta de vinculación con las necesidades de sus públicos.

Dichos cuestionamientos en el marco de la globalización tocan diferentes aspectos como: la política del reconocimiento, y las tendencias privatizadoras de los servicios culturales, los cuales exigen no sólo la transformación técnica museográfica, sino lo que es más, una revisión del discurso antropológico y transformación profunda en la que por supuesto están implicados de manera importante los servicios educativos.

Dicha transformación de los museos requiere el reconocimiento de los intereses y necesidades de sus públicos, establecer un diálogo con ellos capaz de retroalimentar las exposiciones que siempre han estado destinadas a ellos,

aunque en la mayoría de los casos, aquellas no han sido el eje con base en que se han tomado las decisiones respecto a los contenidos y servicios que se ofrecen alrededor de estas.

Los museos no conocen a los públicos que visitan asiduamente sus espacios, menos aún, los públicos potenciales, lo cual no permite generar con bases firmes la política educativa en materia de museos, replantear su estructura organizativa para darles un enfoque más interdisciplinario, como tampoco diseñar los perfiles de los prestadores de los servicios educativos (asesores educativos, promotores culturales y guías), donde estos estén integrados como un área de igual importancia a las priorizadas tradicionalmente, y no como un simple anexo.

En las últimas décadas se empieza a generar una dinámica que pretende vincular cada vez más las necesidades de los visitantes con la oferta museística, aunque esta se da de manera desigual entre los museos. Es decir, los museos que han volteado a ver a sus públicos empiezan a realizar estudios que más allá de los registros estadísticos (que sólo reportan números de visitantes nacionales, extranjeros y estudiantes), se orientan a realizar estudios más cualitativos que apuntan hacia el conocimiento de las características de los visitantes, así como los sentidos y significados que adquieren para ellos las exposiciones, aunque hay que decir que en el caso de México, este tipo de estudios es aún incipiente.

En el caso del Museo Nacional de Antropología, el sector educativo principalmente de educación básica, ha sido atendido preferentemente por el Departamento de Servicios Educativos a fin de ser un auxiliar educativo para dichos niveles a través de servicios como la visita guiada, los talleres de verano y cursos dirigidos a maestros del sistema escolarizado, principalmente. No obstante, este departamento, y en general el museo no cuenta con investigaciones cualitativas, que permitan conocer más allá de los registros estadísticos, las características y necesidades de ellos para contar con una planeación firme que coordine esfuerzos con las escuelas que demandan sus servicios.

Por lo anterior, el trabajo que aquí se presenta es el producto de una investigación cualitativa, que tiene el propósito de conocer la interacción museo-escuela, expresada en las prácticas educativas realizadas por maestros y guías en el Museo Nacional de Antropología; así como también de describir la interacción que establecen los niños preescolares con los elementos didáctico museográficos a través de la mediación pedagógica que realizan los agentes educativos (guía/maestro) para la consecución de los objetivos educativos.

El Museo Nacional de Antropología, se seleccionó por las siguientes razones: ser uno de los espacios museísticos más visitados por los grupos escolares, la vinculación que los contenidos de la educación básica guardan con los contenidos histórico antropológicos que presenta y, contar con una larga tradición en la prestación de servicios educativos, especialmente en apoyo a la educación escolarizada. En cuanto a la sala etnográfica Cora-huichol, esta se seleccionó con el propósito de conocer el tratamiento que el museo da a la diversidad cultural, a través de sus exposiciones y del servicio educativo.

Con dicho propósito el trabajo de campo se inició con la realización de un mapa de la sala Cora-huichol, registrando los contenidos y secuencia, los objetos por los que están representados (colección etnográfica y apoyos museográficos) y, la circulación propuesta para su recorrido, cotejando esto con el mapa de la sala, (incluido en la guía de las salas de etnográficas del museo). También se hizo el registro de la información de las cédulas informativas para conocer su correspondencia y apoyo a los objetos de la colección.

Posteriormente se hicieron observaciones y grabaciones sobre la información y los recorridos que los guías del museo y los maestros ofrecen a los grupos escolares al interior de la sala, con el fin de saber si la información se relaciona con la proporcionada en las cédulas y si el recorrido que realizan es el mismo que propone el museo a través de la secuencia temática establecida en el mapa de la guía de las salas etnográficas o diseñan nuevos itinerarios para los grupos.

Una vez realizadas las transcripciones de las prácticas educativas observadas, estas se estudiaron y se seleccionaron dos de ellas. Una, realizada por una maestra, y otra por una guía del museo, ambas con niños del nivel preescolar y realizadas en la sala etnográfica Cora-huichol. La selección se realizó considerando que ellas fueron las que pude observar de principio a fin, que en su desarrollo no influyó mi presencia y, que por lo mismo fueron las más espontáneas, las más completas en cuanto a que la grabación captara fielmente las voces de las guías y de los niños y, que aportaran los mayores elementos pedagógicos para el estudio del museo como espacio educativo, en este caso, en apoyo a la educación escolarizada. Además y, para dar cuenta del contexto institucional en el que se desarrollan dichas prácticas también se realizaron entrevistas a guías e investigadores, incluido un director del museo en periodos anteriores, mismas que me aportaron elementos para la comprensión de mi objeto de estudio.

La primera parte de este trabajo presenta algunos de los modelos culturales que con un enfoque filosófico expresan el debate actual respecto al reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades pluriétnicas, también se recuperan aspectos históricos del reconocimiento que se ha dado a la diversidad cultural en el sistema educativo mexicano y los avances que se registran en la política cultural y educativa así como en el aspecto jurídico.

En la segunda parte se aborda la vinculación que el sistema educativo ha mantenido con los museos, en este caso particular con el Museo Nacional de Antropología, destacando la atención pedagógica que el Departamento de Servicios Educativos del museo ofrece a la población escolarizada, principalmente al nivel preescolar, ahora incluido dentro de la educación básica.

Una tercera parte de este trabajo, aborda dos prácticas educativas específicas dirigidas a niños del nivel preescolar en la sala etnográfica Cora-huichol del museo, una de ellas a cargo de una maestra del sistema escolarizado y, la otra a cargo de una guía del departamento de servicios educativos del museo. En ambos casos se observa el uso y aprovechamiento de los recursos didáctico-

museográficos que los agentes educativos, como mediadores, hacen para el cumplimiento de sus objetivos educativos.¹

En la última parte del trabajo se hacen algunas consideraciones sobre la importancia que tiene el que los agentes educativos (guías y maestros) potencien las posibilidades educativas del museo mejorando y valorando la relación museo-escuela considerando los intereses y necesidades educativas de los grupos escolares.

¹ La investigación en el Museo Nacional de Antropología fue realizada del año de 1998 al año 2000.

Agradezco a la Mtra. Marina Anguiano su asesoría en la elaboración de este proyecto y al Mtro. Jorge Martínez Zendejas su asesoría y apoyo permanente.

A mi papá

CAPITULO I

Diversidad cultural

1.1 El reconocimiento de la diversidad cultural

El orden económico al finalizar el siglo XX está representado por la globalización, una fase más desarrollada del capitalismo que anuncia la transformación de las sociedades industriales a una etapa más avanzada, y que presenta las siguientes características: desarrollo acelerado de la tecnología aplicada al sistema productivo y a la comunicación a distancia; formación de bloques económicos, internacionalización económica y financiera, migraciones y flujos de población por razones de trabajo y turísticas, desempleo y la vulnerabilidad de los Estados-nación.

El poder de los Estados-nación, principalmente los del tercer mundo, se ven debilitados por la expansión del capital trasnacional; poder que es depositado paulatinamente en los grandes organismos internacionales: B.M. (BANCO MUNDIAL), F.M.I. (FONDO MONETARIO INTERNACIONAL), B.I.D. (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO), U.N.E.S.C.O. (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA), O.M.C. (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE COMERCIO), O.C.D.E. (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICA), como depositarios de un gobierno mundial que funge como regulador de los procesos culturales y educativos en los países, a través de presiones para la transformación de sus sistemas productivos, en respuesta a los intereses de las grandes trasnacionales.

Dicha transformación no implica solamente la incorporación tecnológica a dicho sistema, sino que su complejidad se ve acrecentada por el surgimiento de un nuevo paradigma denominado “tecnoproductivo”, el cual implica la formación de una cadena en la que el eslabón central es la educación. Situación que, como lo señala Luis Villoro, “Los Estados nacionales son los únicos que están

en posición de limitar este poder y recuperarlo para sus pueblos.” (Villoro,1998: 52)

Es en este contexto unificador y globalizador de las economías mundiales donde se empiezan a conformar nuevas identidades, a la vez que emergen las identidades étnicas que por mucho tiempo permanecieron acalladas en el discurso político del grupo dominante. Pero ahora se hacen presentes, reclamando su derecho a participar en el desarrollo económico, político y social de la nación, reivindicando su lengua, cultura y sus propias formas de organización, ante un Estado que no ha sido capaz de garantizar a las minorías un trato digno y respetuoso de su diversidad.

El término *diversidad* no es nuevo en el lenguaje de las Ciencias Sociales, especialmente de la antropología; sin embargo, ahora cobra nuevo énfasis y significado con su vinculación a otros términos como *multiculturalismo* e *interculturalismo*, los que aluden a escenarios actuales, vinculados a otros términos como *globalización*, *universalización* y *homogeneización* vs. *localismo*, *particularismo* y *heterogeneidad*, además que otros como: *diferencia* e *identidad*. Términos para los cuales el contenido varía en función de los contextos, los diversos campos de conocimiento y posturas ideológicas.

El marco globalizador del fenómeno del multiculturalismo aparece entonces como un hecho que cuestiona la conformación de los Estados nacionales - sustentados por la ideología dominante de los grupos colonizadores- y, al mismo tiempo obliga al reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística de los grupos étnicos que antecedieron a los colonizadores, así como a los grupos que han inmigrado a países o regiones distintas a las de sus tierras nativas. “Son ejemplos de estas sociedades multiétnicas y pluriculturales, por solo mencionar algunas, Australia, Canadá, Estados Unidos, España, Filipinas, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Indonesia, Japón, la República Federal Alemana, Suecia, México y la República Islámica de Mauritania.”(Martínez Z.: 1998).

La discusión respecto al reconocimiento de la diferencia tiene manifestaciones varias de un continente a otro, así encontramos que en los países europeos se da en términos del multiculturalismo, que demanda el reconocimiento a las diferencias de las etnias tanto nativas como extranjeras; en tanto que en el continente americano, especialmente en los países de América Latina, se expresa a través de la demanda al reconocimiento de la diversidad cultural especialmente de la población indígena, situación que puede explicarse a partir de que la constitución de los Estados-nación en estos países se da originalmente con una población indígena mayoritaria (que al momento asciende a cuarenta millones).

Dichos grupos en muchos casos siguen conservando su lengua y su cultura, frente a los modelos y políticas homogeneizantes de los estados nacionales, fenómeno que ha acrecentado la diversidad cultural y lingüística de los mismos, y que hoy en día se muestran incapaces de responder a las actuales demandas de reconocimiento y atención a las particularidades de dichos grupos con modelos económicos, políticos y educativos, capaces de hacer viable el desarrollo de sus potencialidades como grupos diferenciados.

Para el caso de América Latina, concretamente en el terreno educativo, el reconocimiento de la diversidad se manifiesta en el desarrollo de modelos dirigidos especialmente a la población indígena, bajo la forma de proyectos y programas compensatorios. Así tenemos que en el caso de la población indígena los diferentes países han acuñado términos que revaloran el papel de la cultura materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: educación bilingüe bicultural (EBB), educación bilingüe intercultural (EBI) y educación intercultural bilingüe (EIB); para el caso mexicano, en los años 80 la EBB fue retomada y aplicada en contextos indígenas. La adopción de dichos términos, como señala Enrique López, ha estado condicionada al énfasis que ponen en la cultura, a la comprensión que de la cultura general se tiene, y a sus diferentes interpretaciones en los contextos pluriétnicos. (López,1997:56.) Por lo que además agrega:

Por una parte la distinción tiene que ver con la diferencia entre una visión estática y otra dinámica de la cultura; por otra, está relacionada con la percepción de las sociedades indígenas como enclaves tradicionales y aislados o como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales...“(López,1997:57.)

Por su parte, la Comisión Nacional de Cultura y Desarrollo de la UNESCO se pronuncia en favor de una visión incluyente de la diversidad que no se limita a las etnias indígenas, cuando reconoce que:

El predominio de un grupo étnico (...) (no) podrá dar estabilidad duradera a una sociedad. (pues) El modo más duradero de incluir a la diversidad étnica es crear un sentido de comunidad cívica, arraigada en valores que pueden ser compartidos por todos los grupos étnicos de la sociedad nacional. Este sentido de comunidad será más fácil de lograr si se libera al concepto de “nación” de toda connotación de exclusividad étnica. (Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO, 1997: 92)

Al respecto, Villoro señala que:

Al debilitarse los Estados nacionales, los individuos buscan revivir sus vínculos personales en comunidades cercanas, capaces de ser vividas y no sólo pensadas que puedan dar un nuevo sentido a sus vidas. La nostalgia del individuo por una comunidad perdida no se satisface en el Estado nacional, anhela formas de pertenencia a las que pueda integrarse su vida. (Villoro,1998:51.)

Dichas formas de pertenencia están ligadas a su contexto local más inmediato, pero también lo están al ámbito regional, con los que de diferente manera han tenido relación en su continuidad histórica y cultural y que, ahora, en el contexto mundial obliga a una mayor intercomunicación, ellos demandan el reconocimiento a “sus identidades” pero bajo un nuevo concepto de igualdad que obliga a reconocer sus diferencias y no bajo el esquema de pluralismo igualitario, vigente hasta hoy, mismo que construyó la figura jurídica del “ciudadano” con el que se prometió la igualdad ante la ley a todos los habitantes de los Estados nacionales y con el cuál se legitimó la desigualdad entre los grupos más poderosos, social y económicamente, y los más desfavorecidos.

1.2 Modelos orientados al reconocimiento incluyente de las diferencias dentro de un esquema de igualdad.

Las demandas realizadas en las últimas décadas orientadas al reconocimiento de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; de género y edad, así como de preferencias sexuales, religiosas, etc. ha motivado la discusión teórica, filosófica, política y social a nivel internacional, por ser una realidad -aún con sus particularidades- que viven y afrontan las exigencias de un mundo globalizado y crecientemente intercomunicado, que plantea la necesidad de reconstruir las sociedades sobre bases igualitarias, con políticas y modelos de desarrollo social y cultural que posibiliten la convivencia y desarrollo de la diversidad de grupos diferenciados (nativos y extranjeros) que habitan las diferentes naciones.

Al respecto, Villoro propone dos modelos que, de aplicarse, hacen posible la conciliación de la igualdad y la diferencia. En principio sostiene que la igualdad y la diferencia no se contraponen aunque se acepta que el dilema entre estos conceptos se da según el modelo que se adopte; por un lado, el modelo liberal que tiene como proyecto la asimilación de las diversas culturas a una forma de vida dominante y, que interpreta la igualdad como homogeneidad y la diferencia como singularidad excluyente -diferencia basada en una cualidad o propiedad que no se comparte con nadie- por lo que esta se interpreta como desigualdad al no ser un proyecto libremente elegido. Villoro plantea entonces que para conciliar los dos conceptos -igualdad y diferencia-, es necesario concebir la posibilidad de una igualdad en la heterogeneidad y una diferencia no excluyente. (Villoro, 1985:29-30)

Nuevamente contrapone dos modelos ideales, el liberal y el igualitario. En el primero el Estado asume una posición neutral y de respeto frente a los planes de vida y los valores de la diversidad de grupos sociales a quienes reconoce sus diferencias y preferencias, les concede los mismos derechos y plantea la tolerancia como virtud suprema. Sin embargo, el Estado no propone un proyecto común que unifique a dichos grupos y les posibilite el acceso a un nivel ético más alto que el compartido por cada grupo, su riesgo está entonces en la fragmentación de la sociedad y en la reducción de la vida éticamente valiosa. (Villoro:1985:30-32)

En el modelo igualitario, el Estado deja de ser neutral, cuenta con una política dirigida a igualar oportunidades, mediante medidas de discriminación positiva en favor de los grupos marginados o dependientes para favorecer la realización de la autonomía; y guía la acción colectiva mediante la proyección de un valor común que es la pluralidad en la unidad. A diferencia del modelo liberal va más allá de la tolerancia ya que intenta comprender el valor del otro y compartirlo, pasando así de la aceptación al diálogo y a la colaboración activa con él en un propósito común. (Villoro:1985:33-35)

Taylor por su parte, habla del surgimiento de dos tipos de políticas en las sociedades occidentales, y señala que, aunque ambos modelos se han basado en una política que comparte el concepto básico de igualdad, entran en conflicto por la forma en que cada uno la interpreta. Así, tenemos que mientras el primero se centra en lo que es igual para todos y exige un respeto ciego a la diferencia, -lo que en realidad es el reflejo de una cultura hegemónica-; en el segundo, se ha de reconocer y aún fomentar la particularidad. (Taylor:1993:67)

Asimismo, Retomando a Ronald Dworkin, Taylor, señala que en las sociedades liberales se pueden identificar dos compromisos de tipo moral, uno denominado "procesal" que tiene que ver con los fines de la vida, lo que constituye una vida buena por la que debemos de esforzarnos, y el otro "sustantivo", que tiene que ver con el compromiso que reconocemos de tratarnos recíprocamente en forma equitativa e igualitaria, cualquiera que sea el modo en que concibamos nuestros fines.(Taylor,1993:85)

El primer modelo parece corresponder al modelo liberal que señala Villoro, es decir que el Estado reconoce los derechos igualitarios con énfasis en los particulares, y donde respeta el derecho de los grupos a seguir sus propios fines, sin que el Estado adopte posición alguna. En él, la sociedad se une en torno al compromiso procesal de tratar a las personas con igual respeto. El segundo, parece corresponder al modelo igualitario propuesto también por Villoro, en el que la sociedad política asume un compromiso colectivo por la supervivencia cultural. El modelo de liberalismo procesal es propugnado por la comunidad francesa para implantarlo en Quebec, Canadá, mismo con el que Teylor manifiesta su acuerdo. No obstante que Steven C.Rockefeller, señala "...los peligros de una erosión, con el tiempo, de los derechos humanos

fundamentales, que tuviese su origen en una mentalidad separatista que diese prioridad a la identidad étnica por encima de la identidad humana universal.” (1993:126.)

Por su parte, Samuel Arriarán señala que en América Latina se identifican cuatro enfoques respecto al abordaje del tema del multiculturalismo: liberal, comunitarista, pluralista y analógico, que, han sido motivo de reflexión y polarización de opiniones dentro de la filosofía política contemporánea. (1999:172,173)

El multiculturalismo liberal “...se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos...” (Arriarán, 1999:172), -consecuente con el modelo liberal señalado por Villoro-, el comunitarista “...defiende la prioridad moral de las comunidades.” (Arriarán, 1999:172), el pluralista “...es una mezcla de los dos anteriores...” (Arriarán, 1999:173) y, el analógico “que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia.” (Arriarán,1999:173.)

El pluralismo analógico, llamado así por Beuchot, pretende superar las desventajas planteadas por los dos modelos (liberal e igualitario), en el sentido de que el modelo liberal carece de un proyecto común que supere las aspiraciones de cada uno de los grupos sociales, además de que no favorece las mismas oportunidades de desarrollo al soslayar las diferencias sociales y económicas, que limitan a algunos grupos, la posibilidad libre de elección de su plan de vida, lo que no hace más que acrecentar las desigualdades. En cuanto al modelo igualitario pretende superar el riesgo de proponer un ideal sobre los ideales particulares. (Beuchot,1999:182-185)

El concepto analógico es defendido, desde el plano filosófico, por Arriarán y Beuchot, este último quien lo define como una relación casi dialéctica entre lo universal y lo particular, es decir, se propone como un pluralismo analógico que respeta lo particular y diferente sin negar lo alcanzable de la universalidad y la semejanza. (Beuchot,1999:195). Dicho pluralismo se plantea como una manera de realizar un proyecto común mediante la participación (proporcional) de los miembros de la sociedad en la búsqueda de un bien común.

Las actuales reivindicaciones étnicas adquieren un nuevo signo bajo el debilitamiento de los Estados-nación que "...pueden verse (...) como anuncios de una nueva forma de Estado, posterior a la modernidad..." (Villoro,1998:51). Ahora el término igualdad debe acompañarse de una *política de la diferencia* que pide el reconocimiento de la identidad única del individuo o del grupo (Taylor,1993:61), ello implica romper con la identidad única que construyeron los Estados nacionales del siglo XIX y XX, y que dieron un rostro único y distorsionado de la diversidad de grupos asentados en el territorio nacional antes de la formación de los Estados-nación.

Entonces: "Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad; igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plena vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean." (Villoro,1998:58.) Por ello, "El pluralismo igualitario requiere enmarcarse en la igualdad individual y social con el fin de construir una sociedad más igualitaria". (Namahad Sitton:1988:92)

Estos planteamientos inciden sobre los proyectos educativos, y en la formación y proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación básica como veremos en lo que sigue.

1.3 La diversidad cultural en la educación del modelo liberal mexicano.

La educación en México ha estado unida a la conformación y desarrollo de los Estados-nación -formados después de la Colonia-, y a su proyecto político y económico que a través del nacionalismo,² buscó exaltar una serie de valores que dieran unidad a todos los mexicanos en torno a un proyecto nacional que fue construido y legitimado mediante diversos procesos sociales, a lo largo de

² "Cuerpo de teoría política que expresa la vocación de hegemonía de la clase dominante bajo la forma de una alianza multclasista fundada en la supuesta originalidad, reconstruida subjetivamente, de las particularidades nacionales y su identidad con el carácter del Estado.", (Bartra,1993:132).

la historia de México.³ Desde la época Independiente, más sobre todo en la Reforma, el Estado reconoció las amplias posibilidades de la educación, como un poderoso instrumento que apoyaría la construcción del proyecto nacional, así como el control y la legitimación social.

A fines del siglo XIX, el Estado trató de unificar los sistemas de instrucción pública en todas las entidades federativas de la República, así como los niveles de educación. Con ello se inicia el proceso de centralización de la enseñanza en manos del Estado, que a consideración de los ideólogos y educadores de la época, era el único medio para alcanzar la unidad nacional y la modernidad. A ello respondió la secularización de la enseñanza, centrando sus esfuerzos en promover los primeros valores fundamentales que favorecieran el desarrollo de la educación con su carácter de laica, universal, pública y gratuita.

Con el propósito de homogeneizar la educación se dio la formación de los maestros a través de las escuelas normales, como lo señala Joaquín Baranda como Secretario de Instrucción, en el discurso inaugural de La Escuela Normal de Profesores del D.F.(1887): la escuela normal "...sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas".(Arnaut,1998:62) Sus objetivos centrales: "...formar los profesores requeridos por los sistemas escolares federal, estatales, municipales y particulares, y constituirse en un 'centro común de difusión científica, especialmente pedagógica' que impulse la uniformidad de la educación normal y primaria del país" (Arnaut,1998:62), más también uno "...contra el regionalismo imperante y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo." (Plan de Estudios de la LEP.,1997:11)

Al respecto, durante la primera mitad del siglo XX, el Estado emprendió la tarea educativa con la extensión de la instrucción primaria a los sectores rurales de la

³ "...la comunicación de la identidad nacional (en sujetos de los más variados y disímolos orígenes y condiciones sociales, económicas y culturales) es y ha sido un objetivo más que a través del estudio serio y consistente de la historia, mediante la incorporación traumática, o sea sin sentido, de los niños a los rituales cotidianos de culto a la bandera, el himno nacional, la figura presidencial, etc." (Hernández Zamora,1994).

población, campañas contra el analfabetismo, y la castellanización de la población indígena monolingüe.

Con lo anterior, se dio la unificación de los programas y los métodos de enseñanza aprendizaje y se aseguró una educación homogénea con los libros de texto nacionales (1959), así como con la formación del magisterio.

Así, desde la perspectiva de la política liberal adoptada con la instauración de la República, las diferencias lingüísticas y culturales de los grupos indígenas, se consideran contrarias a los principios de igualdad defendidos en dicha postura, por lo que la legislación tiende a eliminar las diferencias culturales y lingüísticas de la población. En el año de 1911, después de varios intentos, se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria con el propósito de enseñar a los grupos indígenas a hablar, leer y escribir en castellano, y ejecutar operaciones fundamentales de aritmética.

Posteriormente, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, el Estado garantiza una educación nacional uniformadora de la enseñanza, al mismo tiempo que se le impone como tarea la unificación de la nación.

En este mismo periodo, la enseñanza del castellano se recomienda como una forma elevada de patriotismo para incorporar al indio a la sociedad mexicana y darle identidad nacional. En este sentido, Vasconcelos apoyó la idea de “llevar a cabo una cruzada en la enseñanza de la lengua nacional al indio, para incorporarlo a la familia mexicana”. (Llinás Álvarez, citado en Jordá, 1988:20)

Pieza angular en dicho proceso ha sido el magisterio nacional, como mediador y transmisor de la ideología dominante del grupo social en el poder. Ideología que se ha concretado en diversas políticas educativas, encauzadas a fomentar una educación centrada en las concepciones de desarrollo y modernidad de la sociedad, asociada principalmente al desarrollo capitalista y, para la cual la educación de los indígenas ha sido el obstáculo a salvar. Así tenemos que, los gobiernos posrevolucionarios buscaron uniformar a la sociedad, tanto étnica,

lingüística y culturalmente, a través de diversos programas de castellanización dirigidos a la población monolingüe.

Después del movimiento revolucionario de 1910 y a partir de la nueva Constitución (1917), la educación primaria y la formación de maestros adquirieron gran impulso para dar cumplimiento al Artículo 3º Constitucional; se crearon instituciones formadoras de maestros como las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas, además se hizo una reforma profunda a las normales que existían desde el siglo pasado, su nueva identidad se expresó en los programas de estudio que se destacaban por la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural. (Plan de Estudios de la LEP, 1997:11,12)

Los cambios posteriores a los planes y programas de estudio se dirigieron a fortalecer "...los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica, (en los que) ...gradualmente, se redujo el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores." (Plan de Estudios de la LEP, 1997:12).

En lo que toca a los servicios educativos dirigidos a la población indígena, se da un enfoque nuevo con el concepto de "educación integral" propuesto por Manuel Gamio, que englobaba en ella, el abordaje de los problemas económicos, políticos y culturales que afectaban a la educación indígena, para la cual, planteaba como fundamental la formación del magisterio. Sin embargo, el fin que perseguía era el mismo que en periodos anteriores: uniformidad cultural y lingüística, pues para Gamio, el porvenir se centraba en la población mestiza: forjando patria, como señalaba.

Los establecimientos que se crearon posteriormente, estuvieron influidos por dicha propuesta; Escuelas Rurales y Casas del Pueblo. El objetivo de éstas últimas, era lograr la incorporación de los indios mediante el mejoramiento integral de las comunidades y una enseñanza directa del castellano, valiéndose del maestro para lograr tales modificaciones; las Misiones Culturales (1923), funcionaron de manera itinerante y, con ellas se daban las condiciones para la

formación de los maestros, que se incorporarían posteriormente a las Casas del Pueblo, quedando en sus manos la enseñanza.

Sin embargo, y pese a los intensos trabajos que realizaron las Misiones Culturales, estas no ofrecieron los resultados esperados, pues los indígenas opusieron grandes resistencias para incorporarse a la educación escolarizada. Como respuesta, el gobierno crea la Casa del Estudiante Indígena en la Ciudad de México (1926), en la que los indígenas adquirieron elementos de la cultura dominante y el desarraigo de sus comunidades de origen.

Para 1935, en el periodo de Lázaro Cárdenas, la Casa del Estudiante Indígena se sustituye por los Centros Regionales de Educación Indígena, ubicados en las mismas regiones indígenas. La labor de dichos centros, no pretendió desvincularlos de su vida familiar y comunal, al contrario, se apoyó en ellos para lograr su incorporación, una vez más el maestro fue la pieza fundamental, sólo que ahora se formaron maestros indígenas para lograr una mayor penetración.⁴

Más adelante, durante los años de 1940-1950, el Estado emprende con mayor fuerza el desarrollo del proyecto integracionista, motivado entre otras cosas, por el impulso a la industrialización del país, para ello se crea el Consejo Nacional Técnico de Educación, como encargado de elaborar los planes de estudio y métodos de enseñanza, que regirían todos los niveles de educación escolar; el fin: Impartir educación homogénea a todo el país.

Otra institución surgida en apoyo de dicha política es el Instituto Nacional Indigenista (1948), encargado desde entonces de la política indigenista orientada a realizar acciones integrales con los grupos étnicos, en los aspectos agropecuarios, económicos, sanitarios y educativos (Hernández Severo, 1982:65), sirviéndose de métodos bilingües, como medio para la castellanización e integración social (Scanlon, 1982:328).

⁴ "Para el régimen cardenista, 'la Unidad Nacional' respondió al contexto de crisis heredado de los gobiernos anteriores, que convertían en explosiva la situación social; por tanto, había que desarrollar una auténtica política de concesiones reales a las clases subalternas, para llevarlas adelante se requería de la organización de las mismas, de esta manera servirían también de sustento al Estado frente a los opositores a las reformas, especialmente en el campo. El

Los esfuerzos de integración continúan y, en 1959, se implementa el libro de texto único, obligatorio y gratuito para todo el país, con el objetivo constante de uniformar la educación. En 1964, la SEP, crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, quedando articulado a la educación nacional. A consideración de Scalón, este servicio "...fue el primer paso hacia la aceptación, por parte de la SEP, del uso de la lengua materna en la enseñanza de los indígenas." (1982:329)

Tiempo después se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena (1973), como resultado de la reforma educativa realizada por el presidente Luis Echeverría, para concentrar los diversos servicios educativos. Misma que como lo asienta Gigante:

A partir de ésta creación la formación de los maestros para la educación intercultural estuvo configurada por una combinación de cursos breves de capacitación para ingresar a la docencia y la obligación de incorporarse al Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio para completar su formación profesional. Esta institución funcionaba como un sistema de educación a distancia combinado con cursos intensivos en los periodos vacacionales. A pesar de ser la única instancia de formación para los maestros indígenas nunca incluyó en los planes y programas de estudio la problemática de la interculturalidad ni de la educación bilingüe. (Gigante,1994:7).

Posteriormente se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dentro de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, quién se aboca a conformar un sistema de Educación Básica Bilingüe y Bicultural.

Dado el reconocimiento, en el discurso oficial acerca del fracaso en los métodos incorporacionistas aplicados a la educación, durante los años 70 se empieza a reconocer la necesidad de impulsar el bilingüismo y respetar la pluralidad cultural del país.

En consecuencia, a partir del año de 1978 y, teniendo como antecedente el 7º Congreso Indigenista Interamericano (1972) y su influencia en la modificación

maestro rural es una de las piezas claves en este proceso. La Unidad será de clase en contra

de las políticas educativas, -en cuanto a que la educación de los grupos indígenas debe operar sobre bases bilingües y biculturales-, se crea el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas (SEP-INI-CISINAH) mismos que "...se propone la `formación de personal indígena bilingüe capacitado tanto para el análisis como para la programación de procesos de desarrollo étnico lingüístico en las sociedades indígenas mexicanas' desde una perspectiva descolonizadora (CIESAS 1984)", (citado en Gigante, 1994:9).

Para los años ochenta, dentro de las tareas de formación de profesionales en educación, la Universidad Pedagógica Nacional, establece la Licenciatura de Educación Indígena (LEI,1979), que tiene intenciones parecidas al Programa de Formación de Etnolingüistas mencionado. Y, para los años 90, en el marco de la profesionalización del magisterio, surge la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI, 1990), como respuesta a las necesidades de formación de los profesores indígenas, principales sujetos de atención con dicha profesionalización. Dentro de los logros de ésta, se reporta la atención al 30% aproximadamente de los profesores del subsistema de educación indígena, demanda que se mantiene desde el inicio del proyecto (1990), con un resultado aproximado de 2000 egresados por generación (Salinas,1995:18), aunque uno de los problemas de origen, que aún no ha sido superado es la conformación de una planta de formadores que atiendan ésta educación diferenciada. (Salinas, 1997).

Actualmente, y teniendo como antecedente el Acuerdo para La Modernización de la Educación Básica y Normal -en el que se formalizó el nivel de la LEP para los estudiantes de las escuelas normales- y la LGE, en el año de 1993, la SEP realiza una reforma curricular para las escuelas normales, que contempla las competencias profesionales que se considera, no atendía de manera adecuada el plan de 1984. Dicha tarea se concreta en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP,1997), en el que se señalan las competencias que definen el perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de la enseñanza, competencias

de la explotación.", Jordá,1988).

didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Dentro de los elementos mencionados, se pueden identificar algunos rasgos que tienden al reconocimiento y atención de la diversidad; como es el caso de las habilidades intelectuales específicas, respecto de las que señala: “Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.” (LEP,1997:32.) Asimismo, en cuanto a competencias didácticas apunta:

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar...; identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo. (LEP,1997:33)

No obstante, en lo que respecta al dominio de los contenidos de la enseñanza no se hace alusión explícita a ningún contenido o propósito para reconocer y atender la diversidad.

Y, en cuanto al elemento de identidad profesional y ética, señala:

asume como principios de su acción (...) los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia; respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad; (...) asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública; reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad. (LEP,1997:34)

A la vez, dentro del componente de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, como parte del perfil de egreso de los futuros maestros señala lo siguiente: “Aprecia y respeta la diversidad

regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.” (LEP,1997:35)

No obstante los varios señalamientos al reconocimiento de la diversidad social y cultural mencionados, las cuestiones indígenas quedan limitadas dentro del plan de estudios a espacios curriculares con temas optativos para las escuelas, según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y las modalidades organizativas de las escuelas.

Más también es preciso señalar que entre los nuevos rasgos de la educación primaria se destaca la articulación de los ciclos de preescolar, primaria y secundaria; se da un nuevo giro a los enfoques de la enseñanza del lenguaje y de las matemáticas, y se da prioridad al uso de las capacidades en la comunicación; y que el área de ciencias sociales es sustituida a partir del tercer grado por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica. (Plan de estudios de la LEP, 1997:20)

Por lo demás, el debate internacional sobre la educación para la diversidad se hace presente en México en los años noventa con programas en este campo, como la Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística que imparte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la finalidad de formar profesionales que atiendan estos requerimientos, (rebasando los límites conceptuales de diversidad entre indígenas y mestizos).

La maestría en Educación y Diversidad Sociocultural y Lingüística se constituye como una que tiene como propósito promover el conocimiento de las principales dimensiones de la Diversidad Lingüística y Cultural del país y sus implicaciones educativas desde el punto de vista pedagógico, ideológico e institucional. Y, a partir de lo anterior, la capacidad para identificar los problemas educativos pedagógicos generados por la diversidad antes mencionados, a fin de desarrollar estudios que permitan derivar propuestas de

intervención o formación tendientes a superar los problemas identificados. (convocatoria, 1996:1)

1.4 Reconocimiento legal y político de la diversidad cultural en México

El reconocimiento a la diversidad cultural en nuestro país, se da dentro de un contexto mundial de recurrentes crisis del capitalismo y de constantes movilizaciones de los pueblos indios del continente, procesos ambos que inciden en el cambio de las políticas de los Estados Nacionales.

Al respecto, desde el El VII Congreso Indigenista Interamericano (1972), se establece un cambio cualitativo en la política educativa, cuando se plantea que la educación deberá ser un instrumento de liberación y no de dominio, que los planes y programas han de ampliar el respeto a los valores culturales de los grupos indígenas, preservando la cohesión e identidad cultural, política económica y social, operando sobre bases bilingües y biculturales. (Jordá Hernández,1988:25)

Consecuentemente, la Ley Federal de Educación de 1973, se pronuncia por "...alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas" (Cap. 1, art. 5º, frac. III). Y, continuando en este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, destaca el apoyo al desarrollo del sistema de educación bilingüe-bicultural, como una forma de contribuir a las necesidades de los grupos étnicos y al enriquecimiento de la identidad nacional. (Plan Nacional de Desarrollo,1983-1988:223) No obstante, estos planteamientos tuvieron escasos resultados en sus propósitos, pues su alcance fue más declarativo que operativo.

A partir de 1988, se inicia un nuevo cambio en la política económica de México que trasciende a la vida social y cultural y por ende educativa, enmarcado todo

ello en un contexto mundial de globalización de las economías, que contradice la organización tradicional de los Estados-nación. Y, como dice Gigante:

Dentro del actual modelo liberal de desarrollo nacional la relación estado/pueblos indios se está reformulando y en ese proceso también se está redefiniendo el sentido del servicio educativo para la población indígena. Tal redefinición educativa habrá de darse dentro del marco jurídico que está emergiendo para regular la nueva relación de los pueblos indios con el estado mexicano, y de acuerdo con las normas establecidas recientemente para reorientar el sistema educativo nacional. Mayor autodeterminación y derechos colectivos frente al paternalismo y negación de derechos diferenciales característicos del Nacionalismo Revolucionario. (1994:11)

En este contexto, se presenta la perspectiva de una educación intercultural en nuestro país; surge por un lado, la necesidad de contar con indicadores homogéneos que permitan la interacción con otros mercados económicos, culturales y educativos, y por otro, la necesidad de reconocer, y respetar la diversidad de manifestaciones locales, como un nivel de interacción presente en la realidad nacional.

Apoyando dichas posturas de reconocimiento a la diversidad, en el año de 1989, por ejemplo, se adopta el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, por la OIT, suscrito y posteriormente ratificado por México. En él, se reconocen los derechos culturales de los pueblos indígenas.

En el mismo sentido, en 1992 se da el reconocimiento jurídico de la diversidad lingüística, cultural y étnica, de la nación mexicana, a través de la adenda al Artículo 4º Constitucional, que a la letra dice:

La nación mexicana tiene una composición sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y, garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

Por su parte, en la Ley General de Educación⁵, respecto a la equidad en la prestación de los servicios educativos se pronuncia lo siguiente:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja. (LGE, Cap. III, art. 32)

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (LGE., Cap. IV, art. 38)

Más recientemente, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ratifica y hace más explícitos los propósitos mencionados, al señalar que el Artículo 4º Constitucional y la LGE comprometen al Estado a:

desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo de la nación, aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente de las mujeres y los niños, y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico. En cumplimiento a estos principios (...) (los) servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas, se adaptarán a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. (Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000: 75).

Pese a ello, en México están todavía en proceso las disposiciones reglamentarias que hagan viable el reconocimiento constitucional de los grupos culturalmente diferenciados, -entre ellos, la población indígena que conforma un gran sector de la población en esta situación-, pues el Artículo 4º Constitucional aun no ha sido reglamentado.

⁵ En el marco de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE (1992), en el año de 1993 se promulga la Ley General de Educación.

Por otro parte, frente a las propuestas del gobierno federal, se levantan las demandas de los grupos indígenas, especialmente a través de los grupos étnicos del Estado de Chiapas, que demandan su autonomía para decidir sobre su propio proyecto de vida, conservando su lengua y su cultura. En lo que toca a la autonomía, nos dice Guevara Niebla: “Desde esta perspectiva, los grupos y comunidades estarían en condiciones de decidir sobre (la) forma y contenido de sus servicios educativos en una perspectiva que, si no niega, al menos modifica sustancialmente el concepto hasta ahora vigente de educación nacional.” (Guevara Niebla: 203)

Siguiendo en esta línea de reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo mexicano, es importante señalar la necesidad de hacer extensivo este reconocimiento a las instituciones culturales actualizando sus discursos científico-museográficos como lo sería el caso específico de los museos de antropología y sus salas etnográficas, a fin de hacer válidos los reconocimientos jurídicos y políticos; sitios con los que los maestros del sistema escolarizado han mantenido una larga relación para el cumplimiento de sus propósitos educativos y de lo que doy cuenta en los capítulos siguientes.

Capítulo 2.

Diversidad y educación en el Museo Nacional de Antropología

De acuerdo con la definición del Consejo Internacional de Museos (ICOM), “El museo es una institución permanente, no lucrativa, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, investiga, comunica y principalmente exhibe los testimonios materiales del hombre y su medio ambiente.” (tomado de Herreman, 1987). En el caso particular del Museo Nacional de Antropología, se conservan, investigan y difunden colecciones de tipo arqueológico y etnográfico que pretenden ser muestras representativas de la “cultura nacional”. A decir de Florescano:

Cada sala, cada vitrina y cada una de las piezas exhibidas, tiene detrás el conocimiento acumulado por esa experiencia, y despliega una combinación de saber histórico, ordenamiento cultural, expresión museográfica y sentido didáctico, que en la década de 1960 señaló a esta institución como una de las realizaciones museísticas más logradas e innovadoras. (Florescano,1993:161)

Lo que equivale a decir que las exposiciones en las salas arqueológicas y etnográficas son producto de un trabajo previo de investigación que se concreta en un guión científico realizado por los arqueólogos, antropólogos y etnólogos que han estudiado las culturas prehispánicas y las culturas indígenas actuales.

Dicho documento es la base y punto de partida de un segundo guión de tipo museográfico; en él, las colecciones cobran sentido en un discurso que pone el énfasis en el lenguaje visual, es decir que propone una comunicación con los objetos, mismos que son apoyados por una serie de recursos como son: las cédulas informativas (de tipo introductorias, ya sea por sala o tema; y de pie de objeto), que condensan la información más relevante y que a juicio del investigador han de acompañar al objeto; asimismo, se recurre al uso de

mapas, dioramas, fotografías y maquetas que junto con la distribución del espacio, el mobiliario, la iluminación y el color, también forman parte de dicho guión, a fin de darle carácter didáctico a las exposiciones, labor esencial de la función del museógrafo, y que el maestro Mario Vázquez resume de la siguiente manera:

ser museógrafo (...) es una especie de maestro de escuela y artesano, no más allá. No estás inventando la cultura, estás comunicando, estás presentando testimonios del desarrollo de la vida, de la humanidad, de la naturaleza, estás enseñando, estas orientando, estas interpretando el lenguaje de un especialista: historiador, arqueólogo, (...). Estás trabajando exactamente como trabaja el maestro de escuela y estás utilizando muchos elementos simplemente para hacer didáctica tu exposición, para hacer comprensibles los objetos y temas que estás presentando. (Vázquez, 1997:23)

Los discursos arqueológico y etnográfico del Museo Nacional de Antropología se dividen arquitectónicamente en dos plantas. La planta baja contiene colecciones arqueológicas que representan a las culturas prehispánicas, en su desarrollo y temporalidad, organizadas en nueve salas: Preclásico del Altiplano, Teotihuacan, Tolteca, Mexica, Oaxaca, Golfo, Maya, Norte de México y Occidente; además cuenta con las salas que ofrecen una introducción a la antropología, Mesoamérica y los Orígenes, o Prehistoria Mexicana, en la que se abordan los periodos preclásico, clásico y posclásico.

La planta alta, está integrada por salas etnográficas que representan a los pueblos indígenas que actualmente pueblan el territorio mexicano, y tiene el propósito de dar a conocer su vida, por medio de diferentes elementos culturales, a saber diez en total: coras y huicholes, purépechas, otomíes, Norte de Puebla, Golfo de México, mayas de Tierras Altas, mayas de Tierras Bajas, Oaxaca, y Noroeste, mismas que -según informa la responsable del área de etnografía del museo- fueron representadas con un enfoque lingüístico y cultural y, organizadas de la manera siguiente:

⇒ Por *entidad federativa*: Michoacán donde se localizan los purépechas; y Oaxaca, que representa a los mixtecos, zapotecos, mazatecos, chatinos,

mixes, chontales, cuicatecos y huaves.

⇒ Por *áreas y regiones culturales*: como el Golfo de México, con los totonacos, huastecos y nahuas; la Sierra Norte de Puebla con los otomíes, nahuas, totonacos y tepehuas; Noroeste con los seris, yaquis, mayos y tarahumaras.

⇒ Por *familias lingüísticas*: los mayas de Tierras Altas, con los tzeltales, tzotziles y tojolabales; mayas de Tierras Bajas con los mayas peninsulares, chontales de Tabasco, lacandones y choles; los otomianos con los mazahuas, otomíes, pames, matlatzincas y chichimecas.

⇒ Por *zonas geográficas*: como el Occidente de México con los grupos coras, huicholes y tepehuanos. (Suárez y Farías, 1998: 62)

El área de exposiciones etnográficas, contaba también, con una sala destinada hasta hace algún tiempo a ofrecer una Introducción a la Etnografía, misma que al momento se encuentra vacía, con motivo de la actualización científica y museográfica que de manera paulatina se está realizando en todas las salas.⁶ Esta última sala, que en realidad es con la que se inicia el recorrido, probablemente será llamada Pueblos Indios de México (según la investigadora de la sala otomí, Beatriz Oliver,1998) o Diversidad Étnica y Cultural (Suárez y Farías,1997:67). Al respecto Suárez y Farías afirma que “En todas las salas se muestra un panorama global de la lengua, la vida cotidiana, la religión, la cosmovisión, las fiestas, la indumentaria, la agricultura, la organización social, política, y económica, la producción artesanal, la demografía y la vivienda, así como la música y las oraciones y plegarias.” (Suárez y Farías, 1997:65) No obstante cabe decir que en los recorridos que realicé, observé, al menos en la sala Cora-huichol, la ausencia de algunos de los contenidos mencionados.

Como complemento a dichas exposiciones el museo ofrece otros servicios adicionales a los visitantes, que al año ascienden a más de 1, 500 000 entre público nacional y extranjero (Serra Puche,1997:4), entre los que se encuentran: las visitas guiadas, talleres de verano, para escolares

⁶ A la fecha han sido reestructuradas las salas de Mayas de Tierras Altas y Noroeste.

principalmente, cursos dirigidos a maestros, proyecciones, servicio de audio y guía, guías impresas, y servicio de biblioteca, que de manera general ofrece el museo pero que hay que distinguir entre los que ofrece el departamento de servicios educativos del museo que comprenden: visitas guiadas a grupos escolares, talleres de verano, y proyecciones, principalmente.

En el texto del trabajo restante me concentro en una de las salas etnográficas y en su relación con la educación preescolar.

Cabe señalar que los datos hasta aquí presentados provienen de fuentes documentales. El desarrollo de las siguientes secciones se complementó con observaciones realizadas en la sala Cora-huichol, sobre los contenidos temáticos y su representación museográfica, lectura de cédulas, entrevistas a investigadores y personal de servicios educativos del museo, maestras de preescolar y registro de recorridos de visitas guiadas a cargo de guía y maestra.

2.1. El discurso científico y museográfico en la sala Cora-huichol.

Los museos dentro del proyecto cultural y educativo de la nación mexicana, han ocupado un papel sustancial al lado de la educación, que en sus variantes ha transmitido una concepción política de unidad nacional y reafirmado un modelo cultural homogéneo, parte de este proyecto han sido: Primero el Museo Nacional Mexicano (1825-1909), después El Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía (1909-1964) y por último, el Museo Nacional de Antropología inaugurado en el año de 1964, que asumió las funciones de: "...salv guarda, conservación, y el registro de colecciones arqueológicas, etnográficas y osteológicas, el acrecentamiento e investigación de las colecciones, con su consecuente difusión en un plano científico, y la enseñanza y difusión de las investigaciones a través de las exposiciones." (Gerardo Morales: 40-41).

Este último, fue creado bajo un contexto político y cultural que se asienta en la exaltación del pasado prehispánico como fuente de la identidad nacional. El cual Florescano resume refiriendo sus antecedentes históricos y su presente, de la siguiente manera:

Su trayectoria, desde sus orígenes de Museo Nacional Mexicano entreverado de museo de historia natural y colección de antigüedades, hasta su conversión en un museo nacional exclusivamente dedicado a exhibir, significar y proyectar el pasado más remoto del país, sólo puede explicarse en un contexto de rechazo de la situación colonial, de búsqueda de contenidos propios, y de afirmación de los valores originales de su cultura más profunda. En este sentido, el nuevo Museo Nacional de Antropología es el logro más acabado de esta aspiración. (1993:161)

Como ya se mencionó, en su momento, el Museo Nacional de Antropología fue considerado una de las grandes muestras de los avances científicos y museográficos que dentro del campo museológico se realizaron en nuestro país, y reconocido asimismo en el extranjero. En este sentido, el museo fue escenario de los avances de la antropología, como lo señala Dora Sierra, (investigadora de éste museo) cuando dice:

En los años cuarenta se empiezan a realizar y multiplicar las investigaciones etnológicas y etnográficas con un claro enfoque culturalista y en los cincuenta la antropología cultural en México alcanza un gran auge. Sus resultados se plasman en algunas instituciones nacionales, especialmente en las salas de etnografía del nuevo museo nacional de antropología (Sierra,1994)

Otro de los investigadores del museo (registro I:1), del área de etnografía, de acuerdo con lo señalado anteriormente comenta que:

...en 1964, cuando se crea este proyecto de hacer el nuevo museo de Antropología (...), en el gobierno de López Mateos (...), llamaron a antropólogos que (...) hicieron los guiones descriptivos al estilo de la etnografía antigua, la culturalista, de donde viene este culturalismo norteamericano del funcional estructuralismo, donde lo que importa es describir la organización social, religiosa, (y) política de las comunidades, tomando a la comunidad como un todo.(registro I:1)

No obstante, cabe señalar que el discurso antropológico en que se asentó el modelo cultural promovido por el museo, ha sido superado por las nuevas investigaciones que han tenido lugar en el campo de las disciplinas sociales, sin que ellas se encuentren reconocidas en el discurso museológico, pues, las transformaciones que en él se han realizado son más de carácter museográfico que de tipo histórico-antropológico; por lo que los modelos culturales reconocidos recientemente en el discurso político, y educativo, al momento no han impactado los contenidos de las exposiciones, como tampoco los servicios educativos que en él se ofrecen. En este sentido, El investigador del área de etnografía antes citado (registro I:1), observa y propone lo siguiente:

en este momento, el mensaje no corresponde a la realidad de los estudios antropológicos actuales, debería pensarse en una reorientación de ese mensaje aislado de la cultura indígena que se da. (...) Habría que ubicarse en la tradición de la antropología mexicana, una de (sus) características es que trata de ser integral, holística, o sea que un aspecto etnográfico no se entendería si no lo metemos dentro de un contexto más amplio, entonces implicaría que tenemos que incluir a todas las disciplinas antropológicas en su interrelación (...), una exposición etnográfica a partir de esa perspectiva (...) tendría que incluir aspectos de antropología física, lingüística, antropología y etnología. (registro: I:1)

En la sala etnográfica Cora-huichol (donde se ubica la descripción de las prácticas educativas que se presentan posteriormente), las culturas se nos muestran fuera de toda ubicación histórica y como compartimentos o unidades cerradas, no da cuenta de las relaciones sociales y culturales entre los dos grupos representados mencionados, más allá del ambiente geográfico que comparten y que sí explicita; y, menos aún, establece alguna relación con la sala arqueológica de Occidente (del mismo museo), la que supondría su raíz histórica. Tampoco son abordados los conflictos por la posesión de la tierra, las migraciones y las relaciones comerciales que establecen con otros grupos, lo cual contribuye -entre otras cosas- a crear en el visitante, una visión estática de la cultura de estos grupos. Esta situación es explicada por uno de los museógrafos que participaron en el montaje de las salas, de la siguiente manera:

originalmente la idea en el museo (...) era mostrar la raíz indígena del mexicano, ponerla en evidencia, y poner de realce los valores positivos de esa parte, por eso (...) no se mostró la tendencia hegemónica imperialista de los aztecas (...) eso no lo podíamos decir de los aztecas, pero tampoco podíamos decir sobre la miseria de los grupos indígenas contemporáneos. (registro: M:4)

En este sentido, podemos decir con Nahamad que: “La construcción de la identidad nacional se muestra ambivalente y contradictoria: se exalta el pasado precolonial de las sociedades étnicas y niega su continuidad.” (Nahamad Sitton,1998:80). Entonces, el reconocimiento de los pueblos indios como integrantes de la sociedad nacional se hace con límites, equivalentes a los que se practican en las relaciones sociales, lo cual queda de manifiesto en la separación de las salas arqueológicas y etnográficas y, además, que dada la eliminación de los rasgos de la modernidad, al describir a los indios sin los objetos de producción industrial que hoy vemos en sus pueblos, “No podemos conocer, por tanto, las formas híbridas que asume lo étnico tradicional al mezclarse con el desarrollo socioeconómico y cultural capitalista.” (Canclini,1993:113)

Por lo demás, en la sala Cora-huichol, el discurso está organizado y representado por aspectos o temas tales como: Ambiente geográfico, Apariencia física, Economía, Autoridades, Casa-habitación, Religión, Textiles tejidos en lana, Textiles bordados en algodón, Artesanías, Telar indígena, Música y Danza. (Guía de las Salas de Etnografía del MNA, 1984).

Sin embargo, la delimitación de los aspectos mencionados no es claramente identificable en el recorrido por la sala, ya que la señalización de los cortes temáticos no es uniforme, pues mientras algunos de los aspectos mencionados se encuentran en vitrinas rotuladas o con títulos en madera, en otros no se indica bajo qué criterio temático se agruparon los objetos etnográficos contenidos en ellas o en determinados espacios, quedando ello a la interpretación de los propios visitantes.

Por igual, los temas referidos, a uno u otro grupo (cora y huichol), no siempre resultan claros, por ejemplo, si bien la sala inicia con la ubicación geográfica de

ambos grupos, el tema que le sigue es apariencia física, representado por algunas fotografías acompañadas y descritas por una cédula informativa que habla de los dos grupos, sin aclarar cuáles identifican a un grupo y a otro; con ello, es de esperar que en los siguientes temas, se haga referencia a ambos grupos; sin embargo, no sucede así, los temas posteriores están referidos al grupo huichol, y no es sino hasta la parte final donde se ubican dos vitrinas rotuladas con el nombre del grupo Cora, donde se abordan los temas de Comercio, Casa-habitación, indumentaria y Ceremonias de Semana Santa.

Cabe señalar que ésta identificación fue posible solo después de realizar varios recorridos, en los que procuré determinar la secuencia temática propuesta por el museo y los contenidos referidos a uno u otro grupo étnico, mediante la observación de objetos y la lectura de todas las cédulas informativas. Lo cual no es fácil de identificar por el común de los visitantes que realizan un solo recorrido, y que esperan una secuencia lógica a partir de la circulación que sugiere la disposición de los objetos y el mobiliario museográfico.

En el proceso de investigación se hicieron observaciones en sala intentando identificar la propuesta de recorrido y por ende la lógica del discurso, misma que me provocó interrogantes las que no pude contestar con la detenida observación de los elementos de cada contenido temático por lo que tuve que acudir a la guía escrita de las salas de etnografía, disponible en la biblioteca del mismo museo, con ella, junto con la observación antes realizada pude derivar la propuesta de recorrido de la sala Cora-huichol la cual se pude apreciar en el siguiente cuadro:

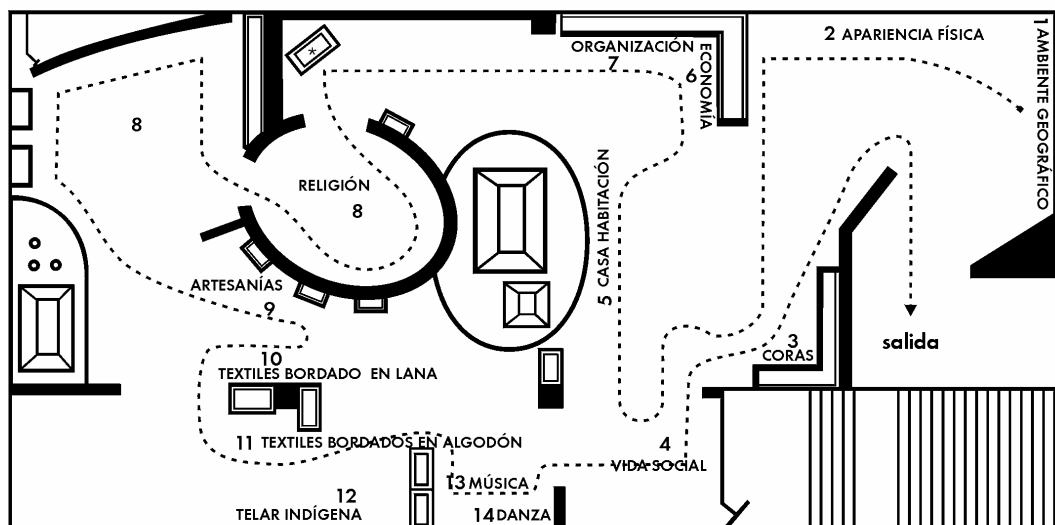
Un segundo momento de la investigación consistió en observaciones y registros de los recorridos de los visitantes en sala y sus interacciones verbales. A fin de no influir en el comportamiento de los grupos y permitir el desarrollo natural de éstos , determiné mantener una distancia relativa, pretendiendo no ser identificada por los visitantes, tanto maestros como guías, estudiantes y público en general .

Para la recolección de datos se hicieron observaciones de dos tipos.

- 1) Observación a distancia: que consistió en posicionarme en un lugar estratégico en medio de la sala para registrar el recorrido de los visitantes.
- 2) Incorporación al recorrido de los visitantes: consistió en seguir de cerca de los visitantes moviéndome al paso del grupo, guiado o no guiado, con ello se intentó grabar las interacciones verbales de los sujetos con el propósito de saber si estas se relacionaban con los contenidos de la exposición.

Considerando que los datos obtenidos con las anteriores observaciones no eran aún suficientes para dar cuenta de la relación de los contenidos museísticos y los escolares, me fue necesario llevar a cabo una observación negociada que tuvo como característica el consentimiento de una guía del museo para hacer el registro de su práctica educativa dirigida a un grupo de preescolar en la sala Cora-huichol. (ver gráfico 3)

Gráfico 1: SALA CORA HUICHOL
Recorrido propuesto por el museo.



* Esta es una vitrina que contiene diversos tipos de casas habitación de diferentes regiones del país. No está considerada en el mapa de la Guía de Salas de Etnografía como tampoco guarda relación con el tema de religión.

Fuente: Plano del dibujante Eduardo H. tomado de la Guía de Salas de Etnografía del MNA, de 1994, y modificado para los propósitos de este trabajo.

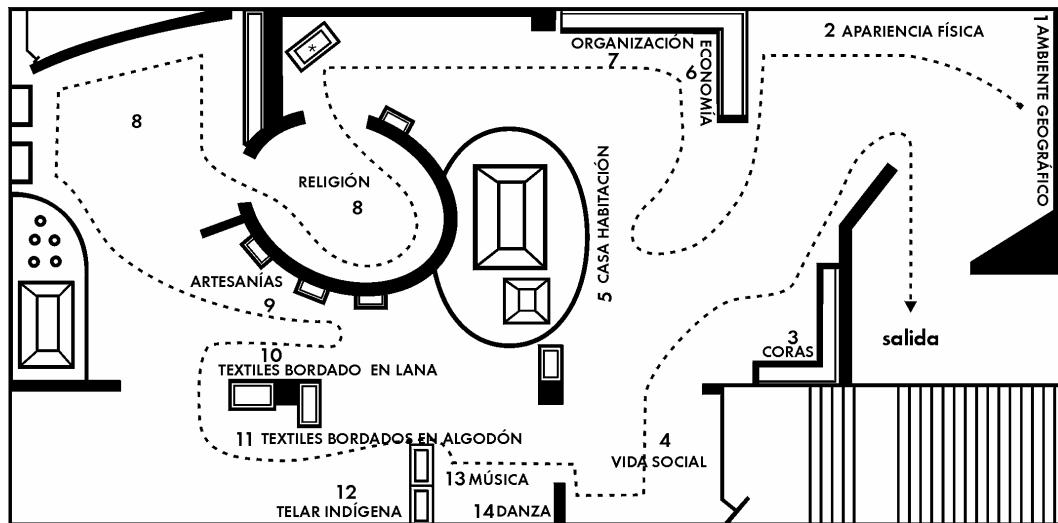
La propuesta de circulación aquí presentada, da término al desarrollo temático

antes de concluir el recorrido por la sala, por lo que obliga a los visitantes a volver a ver, o a solamente recorrer las vitrinas y espacios dedicados al grupo cora (3 y 4) y, posteriormente, salir de la sala y bajar de la planta dedicada a la etnografía, porque dicha circulación no invita a visitar las otras salas etnográficas.

Además, cabe señalar que dicho recorrido solo sería posible si el visitante tuviera a mano la guía escrita antes referida, pues es en ella donde se establece la secuencia temática, o tal vez si se contara con una buena señalización, cosa que no ocurre.

Observaciones posteriores me permitieron ver por una parte el desconocimiento del público del recorrido propuesto por el museo, en segundo lugar, que el público no sigue un recorrido regular y la tercera que a pesar de ello hay uno más frecuente.

Gráfico 2: SALA CORA HUICHOL
 Recorrido frecuente realizado por los visitantes que no son acompañados por un guía del museo.



* Esta es una vitrina que contiene diversos tipos de casas habitación de diferentes regiones del país. No está considerada en el mapa de la Guía de Salas de Etnografía del MNA, de 1994, y tampoco guarda relación con el tema de religión.

Fuente: Plano del dibujante Eduardo H. tomado de la Guía de Salas de Etnografía del MNA, de 1994, y modificado para los propósitos de este trabajo.

Al respecto, se pudo observar a diversos grupos escolares guiados por sus propios maestros, iniciando el recorrido con el tema de “ambiente geográfico”

(1), donde se menciona a los grupos cora y huichol, seguido de “apariencia física” (2), donde también se menciona a ambos grupos étnicos. De ahí en adelante, toda la información es referida al grupo huichol y, al grupo cora no lo volvemos a encontrar sino hasta el final del recorrido, donde solo se le dedican dos vitrinas (3), y donde lo último que encontramos es la cédula introductoria a éste grupo, lo cuál provoca una gran confusión.

Como se puede apreciar, en esta circulación tampoco se observa una invitación a visitar otras salas etnográficas, aunque algunos visitantes sí atraviesan nuevamente la sala para continuar el recorrido por la planta alta.

Los datos obtenidos en las observaciones anteriores me permitieron integrar la siguiente descripción de la sala Cora-huichol.:

Los objetos de la colección etnográfica con que se representan los distintos aspectos de la cultura del grupo huichol son: utensilios domésticos, alimentos, objetos religiosos, implementos de trabajo, mobiliario ceremonial, textiles, artesanías, tecnología indígena, e instrumentos musicales.

Las colecciones son apoyadas por cédulas informativas elaboradas por los investigadores y curadores de la sala, de ellas, encontramos cédulas temáticas que introducen la explicación general de una parte de la colección y cédulas de pie de objeto que refieren a la descripción de un objeto. Éstas además, cuentan con el apoyo de otros recursos museográficos, tales como, fotografías, fotomurales y reproducciones a escala de una casa y un adoratorio huicholes.

Los objetos que representan el aspecto religioso son los que ocupan un mayor espacio en la sala, en tanto que, algunos otros apenas ocupan una sola vitrina, y son descritos escuetamente, por ejemplo, los referidos a la organización social y vida social, que están representados únicamente en una vitrina que contiene bastones de mando, y que se titula “Autoridades”.

La parte dedicada a los coras aborda aspectos como indumentaria, comercio,

artesanía, habitación, el maíz y “la judea”⁷, y se apoya con una cédula introductoria donde ubica geográficamente al grupo, desconociendo que al inicio de la sala se hizo la de los dos grupos. Sin embargo los objetos etnográficos que representan dichos aspectos son muy pocos, siendo la mayoría relativos a indumentaria y a ceremoniales; mismos que se apoyan mayormente con fotografías y algunas cédulas informativas.

En la sala, las cédulas informativas no ubican al visitante en el proceso de desarrollo histórico de éstos grupos, ni proporcionan la descripción de los procesos, o los cambios vividos por el grupo. La organización de las salas etnográficas y en particular de la sala Cora-huichol, parece estar acorde a lo señalado por Dujovne cuando dice: “la vinculación con la otra historia, la de los otros, la de la Conquista o la Colonia o el Estado Nacional, que se entrecruza y condiciona esos procesos (haciendo que) en nuestras exhibiciones etnográficas los indígenas parecen, efectivamente, pueblos aislados y sin historia.” (1993:118). Y con Canclini agrega que en ellas: “La información visual y textual excluye toda posibilidad de entender, o siquiera plantear, qué significa desde hace décadas para las culturas tradicionales la crisis de la producción agraria, de sus técnicas y relaciones sociales, las nuevas condiciones que impone a las artesanías su inserción en los mercados urbanos, o a las fiestas y ferias antiguas interactuar con el turismo”. (García Canclini, 1993: 114)

¿Cuál es entonces la relación y apoyo que el museo ofrece al sector educativo, especialmente a la educación de los preescolares en lo que toca al reconocimiento de la diversidad? En los siguientes apartados ofrecemos una respuesta.

⁷ La judea es el nombre que recibe, entre los coras, un grupo de varones de 10 a 25 años que participa con danzas y juegos en las ceremonias de Semana Santa, también se le conoce como borrados, negros, tiznados y judíos. (Cédula informativa)

2.2 El Museo como apoyo educativo del sistema escolarizado.

Desde la planeación del Museo Nacional de Antropología, se planteó la función educativa como una de las intenciones sustantivas de éste, con la finalidad de apoyar por un lado, en la aplicación de los contenidos y los programas escolares y por otro, ser un espacio de educación permanente, lo cual se expresó en la formación de dos secciones de atención al público: la sección de guías y los servicios educativos. La primera integrada por personas preparadas para atender al público nacional y extranjero, -que sin ser estudiantes solicitaban el servicio de visita guiada-, con preparación en diferentes idiomas y capacitación en las disciplinas que dan contenido a las exposiciones; por su parte el área de servicios educativos además de ofrecer visitas guiadas a estudiantes, ha venido realizando talleres de verano desde sus inicios (en los periodos vacacionales de los estudiantes), y cursos de capacitación a los maestros para que puedan hacer buen uso del museo y satisfacer las expectativas de los grupos escolares. Estos servicios como me lo informó una de las investigadoras, en un principio tuvieron una cobertura más amplia y estuvieron a cargo de los investigadores del museo:

Cuando nosotros nos cambiamos aquí, empezamos un ciclo de conferencias que se llamó "Visite el museo con nosotros" dado por los investigadores del museo, cada curador daba la cultura de su sala, y también se hicieron ciclos de conferencias con diapositivas. El programa de visite el museo con nosotros, ha sido dado por los investigadores durante más de 30 años. (registro:l:2)

De los servicios mencionados, el de la visita guiada a las salas etnográficas cobra especial importancia, tanto por el tratamiento pedagógico que tiene en atención al sistema educativo como por el tipo de reconocimiento que en él se hace a la diversidad social y cultural de los grupos étnicos representados en las salas de etnografía, así como por su enlace con los contenidos escolares. A fin de mostrar cómo éste se brinda y desarrolla, así como su trascendencia para el preescolar, describo seguidamente lo sucedido en dos visitas guiadas, una ofrecida por una guía del museo a un grupo de preescolares, (nivel educativo

que ahora forma parte de la educación básica); y como un caso de contrastación, otra visita guiada a un grupo del mismo nivel educativo pero en este caso, a cargo de la maestra responsable del grupo.

La vinculación del museo con la institución escolar tiene una larga tradición, resultado de una concepción que considera a éste como una extensión del sistema educativo, al que se acude a reforzar los contenidos curriculares que marcan los programas escolares en las asignaturas de historia o en el área de ciencias sociales, según la agrupación de contenidos en asignaturas o áreas que han marcado las políticas y reformas educativas, en las que se contemplan las culturas prehispánicas y las culturas indígenas contemporáneas, motivo del trabajo de investigación, conservación, resguardo y difusión del Museo Nacional de Antropología.

Dicha tradición del servicio es reafirmada por Serra Puche -ex directora de éste museo- cuando alude a sus antecedentes: “Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se estableció con mayor claridad la función de los museos como apoyo al sistema educativo federal y como espacios culturales a través de los cuales se difundiría la ideología del nacionalismo revolucionario producto del movimiento popular de 1910-1917.” (1997:7)

Viene al caso, mencionar que en el Plan de Estudios de Educación Primaria vigente, se ha restablecido la enseñanza de la historia y que en los libros de texto, de 4º y 5º años de esta asignatura, es donde se abordan como contenidos las culturas prehispánicas y las culturas indígenas actuales.

En el libro de texto de 4º año de primaria para la asignatura de historia se hace una revisión general de las grandes etapas de la historia de nuestro país; la primera de ellas es México prehispánico, a la cual se le dedican dos lecciones (los pueblos mesoamericanos y, los toltecas y mexicas), antecedidas por una de prehistoria (los primeros pobladores). El libro de 5º año de historia, también dedica dos amplias lecciones a la época prehispánica (El esplendor de Mesoamérica y, de Teotihuacan a Tenochtitlan), culturas representadas en las exposiciones del museo, siendo consecuentemente las más visitadas por los

grupos escolares, como lo manifestó una guía del museo; de ellas:

Oaxaca está abandonada, Tolteca regular, no se diga Golfo y no se diga Norte y Occidente, esas están vacías, ¡totalmente!... Siempre. Entonces cuando nos llenamos de grupos, (...) que además es por temas de libros de la SEP, ahora ven esto, ahora ven esto; te lo van marcando mucho (los maestros), entonces ya sabes que en determinada época es Orígenes, Teotihuacan... (...) Mesoamérica, Maya, Mexica, ¡Ubicadísimas! Ya sabes que temporada es cada una. (registro:E:8)

En lo que toca a los grupos indígenas actuales, podemos decir que a pesar de la nueva reestructuración de los planes y programas de estudio, así como de los mismos libros de texto, la constante que se mantiene es la ausencia de contenidos relacionados con la población indígena que forma parte de la realidad sociocultural de nuestro país. Es decir, los indígenas siguen siendo seres, sujetos históricos de la época prehispánica, que permanecen durante la época colonial, pero que en periodos posteriores tal parece que desaparecieron. Como lo evidencia el hecho de que en el libro de historia de cuarto año, se les dedican a lo más dos párrafos para hablar de su situación actual:

Actualmente hay por lo menos unos nueve millones de mexicanos que son indígenas. Existen muchas lenguas nativas. En total son cuarenta y ocho por lo menos. Cada una representa una cultura diferente y, por lo tanto, un legado cultural distinto.

Los grupos indígenas tienen costumbres y autoridades propias. También tienen su propia forma de vestir. Lo que más les distingue y les da unidad es que hablen su lengua. Para un pueblo nada hay más esencial, más propio, que su idioma. Cada lengua constituye una manera especial de ver la vida, de ver el mundo. (1997:39)

Algo que llama la atención en este mismo libro, es que en uno de los recuadros aparece una imagen con un gran número de canastas con las cuales se representa a la artesanía "...como un oficio milenario (que) satisface las necesidades de la vida diaria" (Libro de Historia de cuarto grado, 1997). No se aclara en ningún momento los usos cotidianos y rituales que tuvieron o tienen esos objetos hoy, llamados artesanía, dentro de la vida social de dichas

culturas, antes de que se convirtiera en una actividad económica de sobrevivencia.

Asimismo, al final del libro aparece un apartado llamado "Vista al futuro", donde aparece un recuadro con los datos estadísticos del INI, de 1990, que registra más de cien mil hablantes en catorce diferentes lenguas de grupos étnicos indígenas. Y donde también se señala que: "En general, las condiciones de la vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Se ha trabajado intensamente para integrar la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho lo que aún falta por hacer." (Libro de Historia de cuarto grado, 1997:179)

Así, el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural que podemos identificar en los libros de texto, hasta aquí, es uno que da un peso evidentemente mayor a la diversidad cultural en su dimensión de culturas prehispánicas -como sucede en el museo-, mientras que la población indígena actual queda apenas mencionada; con lo que el modelo igualitario de Villoro (1998), mencionado en el capítulo primero, está muy lejos de la realidad presentada en los libros de texto, y aún del modelo analógico de Beuchot, o el de Multiculturalismo analógico de Arriarán, que propone el reconocimiento como un valor en sí; valor que los libros de texto referidos está muy lejos de fomentar, pues claramente éstos se enmarcan dentro del modelo liberal, que se identifica con la política nacionalista impulsada en el México posrevolucionario, y que se sustentó en el pasado glorioso de las culturas prehispánicas como símbolos de la identidad mexicana.

Esta última mirada, la de los libros y las salas, no es lejana a las motivaciones con que se produce el acercamiento de la escuela al museo, lo cual en la práctica se refleja en la gran demanda de los maestros que solicitan visitas guiadas para las salas arqueológicas, que conforman toda la planta baja del museo, (como lo confirman las mismas guías del museo). En tanto que las salas de etnografía presentan la menor demanda; consecuente con el tratamiento de los grupos indígenas que se da en los libros de texto.

En el caso del MNA se reconoce la existencia de los grupos indígenas, pero con un discurso ahistórico que expresa la cultura de manera estática y a los grupos culturales delimitados por condiciones geográficas. Al respecto, he recogido la opinión de algunas guías que corroboran además la poca demanda de los visitantes por conocer las salas etnográficas. Lo que, desde mi punto de vista, expresa el impacto de un modelo cultural que se corresponde con lo dicho por Ramón Flecha cuando señala que: “La modernidad tradicional adopta un enfoque etnocentrista. Establece una cultura como la dominante bien porque se considera superior o bien porque se considera la originaria y propia de una determinada nación o territorio. A partir de ese presupuesto se busca explícita o implícitamente la aniquilación del resto de culturas.” (1997:70)

Dicho enfoque o modelo ha creado y reforzado una visión de cultura homogénea que solo reconoce la diversidad cultural como antecedente del estado nacional, a partir del cual se construye el proyecto cultural homogéneo de nación y que podemos identificar con el modelo liberal que critica Villoro.

Dentro de dicho modelo y en la “...dinámica de diferenciación social y de identificación colectiva el patrimonio monumental es para las clases populares sinónimo de “cultura”, de saber, mientras que el patrimonio no monumental (...) es sinónimo de no arribo a la modernidad” (Rosas Mantecón,1989:41), lo cual se refleja en la mayor demanda del público visitante por las salas arqueológicas y en la misma política de difusión del museo, como lo expresa el siguiente comentario realizado por una guía:

...falta difusión a las salas de etnografía, yo creo que también es un poco la mentalidad que tenemos hacia los grupos indígenas (...) que no les damos mucha importancia, nos olvidamos mucho de ellos, no los tenemos muy presentes, y últimamente con el problema de Chiapas se hacen más presentes pero en realidad nosotros mismos, la población en general se olvida de los grupos indígenas (...) como que no existieran... (registro:E:5)

El uso del tiempo verbal utilizado por los visitantes cuando se refieren a los grupos étnicos que ahí se presentan, constata también la distancia temporal en

que los ubican frente a la cultura mestiza, “la cultura nacional”, como lo expresa la siguiente guía:

mucha gente piensa que todo lo de etnografía fue pasado y muchas maestras y papás, yo los he oído que llegan y dicen: miren como se vestían, miren cómo trabajaban. (...) tienes que insistir mucho que la planta alta del museo ¡es presente!, ¡Es hoy en día! (registro:E:8)

En lo que toca a la educación preescolar -ahora contemplada como parte de la educación básica-, encontramos que el Programa de Educación Preescolar (PEP), se desarrolla a través de proyectos que se formulan a partir de las necesidades e inquietudes de los niños, organizadas en bloques de actividades que tienden al desarrollo integral del niño en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Y, si bien el Programa de Educación Preescolar (PEP) no incluye contenidos específicos que lo vinculen de manera directa con los contenidos del museo, sí considera “...como implicación metodológica de su enfoque teórico: Respetar el derecho a la diferencia de cada niño (...) en la particularidad de sus ideas (...) en sus modos de ser y de hacer.” (PEP, 1992.) En tal sentido, el Programa sugiere al docente acercar a los niños de manera frecuente a distintas manifestaciones del arte y la cultura ya que considera que: “Al asistir a museos (...) el niño vive experiencias culturales y artísticas que lo constituyen como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo.” (PEP, 1992:37).

Lo anterior coincide con lo que Pastor Homs sostiene cuando dice que “...el museo también es un buen lugar para aprender a respetar a los demás, adquirir hábitos de autonomía y autocontrol, emocionarse con la belleza, aprender a tener el espíritu más abierto y receptivo frente a lo desconocido, abandonar prejuicios y las concepciones equivocadas sobre las personas y las cosas...” (1992:54)

Ahora bien, los grupos preescolares que visitan el museo son atendidos preferentemente en las salas de etnografía, como lo señala una de las guías:

atendemos solamente de 3º de preescolar y generalmente son las salas de etnografía, (...) porque se nos hace como más didáctico para ellos (...) como que es actual, es más a su tiempo, porque hay que llevarlos en tiempo; como los grupos de etnografía son actuales, entonces es más fácil dejarlos, a su mismo nivel, en el tiempo. (registro E:5)

En la observación corroboramos lo dicho: encontramos a diferentes grupos haciendo recorridos por las salas etnográficas, de los cuales la gran mayoría de grupos de preescolar son guiados por sus mismos maestros, que no cuentan con la información necesaria, respecto al uso de los recursos didácticos que ofrecen las exposiciones, para hacer más inteligible el discurso científico. Lo que aunado a la confusa propuesta de circulación y falta de señalización en la sala, limita las posibilidades educativas que ofrece el museo, situación que por lo demás contribuye a reafirmar una concepción de los grupos indígenas como algo pasado, muerto, como lo señalara una de las guías y lo muestra la práctica educativa de la maestra de preescolar que se describe más adelante.

En relación con ello, Pastor Homs señala que la experiencia en el museo puede traducirse en tres tipos de aprendizaje: "...cognitivo (conceptos, principios, ideas sobre hechos históricos, científicos, etc.), afectivo (actitudes, valores, apreciación, sensibilización y tendencias de aproximación-rechazo) y sensoriomotor (técnicas o habilidades como tejer, modelar, bailar)." (1992: 53.)

Tales aprendizajes, como se vio anteriormente, se han favorecido en el museo, principalmente el cognitivo, a partir de la visita guiada y el sensoriomotor, a través de las actividades plásticas de modelado y dibujo.

En este último caso, cabe recordar que en sus inicios (en los años sesentas), el Museo ofrecía además de las visitas guiadas, espacios para que los niños (aproximadamente 900 al día) realizaran trabajos de expresión plástica, o escrita, para afirmar los conocimientos recién adquiridos en las visitas guiadas (Cristina Bonfil, 1965?:49).⁸ Es decir, en aquel entonces, dicho servicio cubría

⁸ Actualmente se sigue ofreciendo la visita guiada y las actividades plásticas, pero de manera separada; la primera se ofrece de manera cotidiana y, las segundas se concentran principalmente en los talleres de verano.

un objetivo educativo, que parece estar acorde a la propuesta de Pastor Homs, cuando afirma que: "...las exposiciones pueden ser consideradas como medio educativo y, por tanto, están sujetas a todos los principios y leyes aplicables a cualquier otra institución educativa...", y agrega que en la atención a los niños, se han de tomar en cuenta sus dificultades para comprender muchos de los conceptos abstractos, debido a que sus procesos intelectuales son inmaduros y a que las experiencias táctiles, como las participativas, favorecen el aprendizaje; lo cual también ha sido preocupación y parte del conocimiento de las guías del museo (concretamente en el periodo en que se favoreció la participación de maestras normalistas en la sección de servicios educativos), como lo muestra el comentario de una maestra de preescolar que fue guía del museo:

el niño preescolar puede conocer a través de comparar con su vida ¡nada más! la única manera, era por ejemplo, tomar un tema. Mira: los aztecas vivían en estas casas, y siempre se va de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, todo el conocimiento es así, pero en esa edad ¡más!, (...) entonces eran las casas, -¿Cómo es tu casa?, - Pues la mía es verde, amarilla, azul, -Bueno, pues las de ellos eran así, y la puerta estaba para donde el sol sale, ¿en tu casa hay puertas?, -Sí -¿Y para dónde está?, -Quién sabe, -¡Fíjate! en tu casa si entra el sol o no, fíjate si tienes una ventana por donde entra el sol. No son niños que conocen siquiera los puntos cardinales, porque no tienen cómo conocerlos ¡eso se vive!... (registro E:6)

Hasta la década de los años 80, el servicio educativo prestado por el museo, seguía más de cerca los programas escolares, según lo manifiesta una guía que trabajó en ese periodo:

se calendarizaba la visita de las escuelas primarias, y además se precisaba el grupo para que la explicación que se diera fuera al nivel que el grupo necesitaba, y luego para que se le aplicara un cuestionario que estaba dentro de lo que el programa escolar, el programa pedagógico de los grupos marcaba como parte de su conocimiento. (registro E:6)

Asimismo, las estrategias pedagógicas para la atención de los diferentes niveles educativos se ven afectadas por la demanda del servicio de visita guiada y el número disminuido de integrantes del equipo que conforma la

sección de servicios educativos, como lo refiere una de las guías:

Hay siete guías y si la demanda es de 600, 700 niños que atendemos diario, que no cubrimos ni siquiera la mitad de la demanda porque hay muchos niños que se pasan solos, que no podemos atenderlos; no hay el tiempo, ni el personal para decir: yo voy a atender preescolar y lo voy a atender en esta forma, y ponemos lineamientos, o nosotros nos vamos a dedicar a atender primaria; entonces aquí se atiende todo parejo...(…) (Aunque también reconocen:) no se puede atender igual a uno de secundaria que a uno de preescolar, es totalmente diferente (...) uno se va adaptando, sin esa planeación; con la experiencia que tiene uno, se va adaptando al nivel que va uno a atender... (registro E:5).

Cabe señalar que en los primeros años de funcionamiento del Museo, el personal que ofrecía servicios al público -entre ellos la visita guiada, los talleres de verano y los cursos a maestros- era sensiblemente mayor al que tiene actualmente el museo, así también que, los maestros normalistas comisionados fueron pilar importante de los servicios educativos del museo (no solo del MNA sino de todos los museos nacionales del INAH), lo que explica en gran parte el tipo de acercamiento que mantenía el museo con la escuela, pero que, al mismo tiempo también contribuyó a la visión limitada de la educación en el museo, como aquella que tiene que ver solamente con la educación escolarizada.

Esta disminución de personal y el perfil profesional ahora requerido para ingresar al área de servicios educativos, fue constatada por una de las guías quien manifiesta:

se requiere que sean maestros, no necesariamente normalistas, pueden ser maestros o pueden ser historiadores, se han ido exigiendo más requisitos, y para guía se necesitan idiomas, lo que pasa es que se han ido perdiendo plazas, (...) de esa plantilla que éramos de 50, de 60, bajó a diez, y arriba en guías serán otras diez.(registro E:7)

Y, es quizás debido a su perfil que las guías prefieren atender a ciertos niveles educativos, pues como señala una de ellas: "...si es Jardín de Niños todos le sacan la vuelta (...) como que es más complicadito (...), para (atender) un Jardín es un trabajo adicional." (registro E:8)

2.3 La visita guiada en el Museo Nacional de Antropología.

Uno de los servicios que ofrece el museo, y que requiere un tratamiento pedagógico, es la visita guiada que se ofrece a los estudiantes del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), entendida como un proceso y espacio interactivo de encuentro entre la escuela y el museo.

Ya desde los inicios del Museo, la responsable de los Servicios Educativos, reconocía que:

la exhibición es un elemento pasivo y la educación un producto activo, que requiere dinamismo tanto en quien la imparte, como en quien la recibe. De aquí que, en un museo, el recurso educativo por excelencia lo constituyan las visitas guiadas. (...)La guía (...) se convierte en el intérprete entre el objeto y el visitante. (Cristina Bonfil: 1965?:51)

De la mediación anterior nos habla una maestra de preescolar que trabajó como guía en el área de servicios educativos, al relatar su experiencia en la estructuración de una visita guiada:

una visita guiada tenía una estructura, había que hacer una introducción para establecer una comunicación con los niños, generalmente uno se presentaba como persona y les preguntaba de qué escuela venían y dónde estaba su escuela, y de qué año eran, de qué grado (...) lo elemental...

... generalmente se empezaba (...) ¡pedagógicamente se tiene! se empieza de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, se tiene que empezar por ubicar en el espacio ¡o en tiempo! o sea, se puede empezar por la parte donde está el mapa o se puede empezar por la parte donde están los calendarios, donde está el tiempo expresado, o se puede empezar por el mural que está en la parte superior donde habla del preclásico, el posclásico y el clásico, pero hay que ubicar qué, no se puede empezar de buenas a primeras y decir: miren esta es la pirámide de Teotihuacan, en el caso de los niños.

Otro punto de partida es empezar a través de interactuar, por ejemplo, si uno está en el área donde (se) está mostrado la agricultura, la caza, la pesca, ¿qué cosa creen que es esto?, sí se establecía un diálogo con los niños... (registro E:6)

La visita guiada en el museo contribuye a hacer más inteligible el discurso museológico, ya que como manifiesta una de las arqueólogas investigadoras del museo:

son muy importantes las visitas guiadas, (...) cualquier hijo de vecino puede entrar (a una sala), ve la cédula y sabe que esto es una estela, que esto es un dintel, que esto es una cabeza de estuco o que es una figurilla, pero la información que puede sacarle a esas piezas necesita mayor orientación. Una cosa es la pieza en sí misma, desde el punto de vista estético puede ser bellísima, o puede ser fea inclusive, pero de esa pieza se pueden sacar una serie de conocimientos que no son perceptibles a simple vista. (registro I:2)

Así, el marco referencial de las guías, constituido por la formación profesional, su historia personal y experiencia laboral son componentes que influyen en el desarrollo de prácticas educativas específicas, que determinan en buena medida el tipo de información que proporcionan y las interacciones que establecen con los grupos durante el recorrido.

Al respecto, los primeros equipos que se integraron al servicio en el museo, recibieron una capacitación específica para el desarrollo de sus funciones como lo manifiesta el museógrafo Mario Vázquez -ex director del museo- en el siguiente comentario: "...las preparamos museógrafos, historiadores, arqueólogo, etnólogo, y yo (museógrafo), para la teoría y práctica de la visita guiada, ¡ah! y la actriz María Douglas para el refinamiento de la voz." (registro M:4)

Lo cual corrobora una de las guías que participaron en esos cursos y que actualmente sigue laborando en el área de servicios educativos:

nosotras fuimos preparadas ¡para todo!, éramos un grupo mucho más grande, de 50, (...) unos eran para difusión y otros eran para servicios educativos. (...)Se les capacitó con los arqueólogos, con historiadores, con gente especialista, duró más o menos como un año, ahí sí era como intensivo, era ir a las zonas arqueológicas, es ver la historia de México desde la época prehispánica hasta (la) actual, entonces era una visión más general, también otra visión de lo que es la arqueología, de lo que es la

etnografía, eran así.... (...) como si fuera un diplomado...

...la verdad fue una suerte de recibir toda esa capacitación, porque nunca se volvió a hacer tan completo como en aquel entonces. (registro E:5)

En tal sentido, encontramos en los guías del museo, particularmente de la sección de servicios educativos, que la formación profesional de sus integrantes se ha diversificado al paso del tiempo, pues el equipo que antes tenía una presencia importante de maestros normalistas, como me lo dio a saber una guía: “Desde la creación del Museo Nacional de Antropología se formó a un equipo para la atención de los niños, principalmente escolares, debido a ello el equipo que los atendía se componía de maestras.” (registro M:4). En la actualidad se compone de profesionales de varias disciplinas sociales: etnología, historia, pedagogía.

Sin embargo, cabe señalar que actualmente no todos los guías cuentan con el conocimiento teórico pedagógico, ni la capacitación específica para guiar las visitas a las salas arqueológicas y etnográficas, y si bien siguen prestando el servicio al sector educativo, lo hacen a partir principalmente de su formación profesional y de la experiencia adquirida en el mismo museo ya que los cursos de capacitación antes referidos no se volvieron a dar al personal de nuevo ingreso, como continuó diciendo la guía antes referida: “...ya después la gente que se nombró pues ora sí que se preparaba solita.” (registro E:5)

Hoy, las guías dan un valor importante al conocimiento adquirido en la práctica como vía para construir estrategias de atención al público, lo que responde en gran medida a que hasta la fecha no hay escuelas con programas para la formación de educadores de museos, como señala Bruninghaus: “En la mayor parte de los países, no existen requisitos fijos para los puestos de educadores, ni tampoco un programa de estudios obligatorio; (como) tampoco hay acuerdo sobre las calificaciones exigibles para presentar una solicitud de empleo” (Brüninghaus-Knubel,1993:14).

Al respecto, una guía señala algunas características que ha de tener su trabajo:

no es nada más tener los conocimientos de pedagogía o ser maestros, sino es otra, otro tipo de trabajo (...) ¡Aún para el maestro!, Es que es muy diferente, aquí son grupos que no los vuelve uno a ver, que tiene uno que captar la atención... pues de una hora ¿no?. No es el grupo de clase digamos, sino (que hay que) acercarlos a lo que es el museo, involucrarlos con las piezas, con el tema que se va a ver... (registro E:5)

Lo que desde el punto de vista de una investigadora significa que: "...se necesita cierta práctica, cierto conocimiento y cierta experiencia para utilizar de forma óptima todas las instalaciones que tenemos, (...) es una habilidad que se va adquiriendo sobre la práctica." (registro I:2)

Capítulo 3

Las visitas guiadas como prácticas educativas en la sala etnográfica Cora-huichol del Museo Nacional de Antropología.

A continuación se describen dos prácticas educativas a cargo de una guía del museo y, la otra a cargo de una maestra de preescolar con el objetivo de identificar los usos que hacen de los espacios museísticos para el logro de sus objetivos educativos.

3.1 Una práctica educativa en la sala Cora-huichol, a cargo de una guía del museo.

En la prestación del servicio de una visita guiada, se entrelazan las expectativas personales y profesionales del maestro y del guía como representantes de ambas instituciones (museo-escuela), y las expectativas de los mismos niños, las que se concretan en el tipo de interacción que favorece el guía, dentro de un tiempo limitado de 45 minutos a una hora, en espacios de recorrido definidos por el guía, en acuerdo con el maestro (a).

Las interacciones que se establecen en una visita guiada, inician por lo regular, con un momento que podemos llamar de negociación, en que maestros y guías, acuerdan el tema y las salas a visitar; mientras que las interacciones posteriores se producen básicamente entre el guía y los alumnos, aunque en algunas ocasiones los maestros también intervienen preguntando o ayudando a los niños a contestar a los cuestionamientos del guía, como lo señalan dos de las guías del museo:

Guía (G): ...la mayoría de las veces los maestros simplemente preguntaban, pero no intervenían como intermediarios, o sea, dejaban a los alumnos...
(registro E:6)

G.: ...muchas veces la maestra interviene como soplándoles a los niños para que contesten bien, como que les da pena que el niño no sepa, pero nada más, como que dice: No vaya a pensar (la guía) que no les he dado clases, como que les sopla... (registro E: 5)

Esta visita guiada fue ofrecida por una guía -de profesión historiadora- del departamento de servicios educativos a un grupo del tercer nivel de preescolar.

La guía no tiene un previo conocimiento de cuál es la sala que va a guiar, ni del grado escolar que va a atender, el cual lo adquiere solo, una vez que el grupo se encuentra en el museo y la encargada de organizar y distribuir a los grupos y guías en las diferentes salas, se lo comunica. De ahí que la idea que la guía se formula, acerca de la sala que guiará, se forma a partir de los comentarios que los niños hacen en su recorrido del vestíbulo de servicios educativos a la planta alta del museo, donde se localizan las salas de etnografía.

Y si bien los niños hacen comentarios recurrentes sobre un grupo determinado (en este caso los huicholes), sin embargo, ello no determina del todo el servicio de la guía, pues una vez en la sala Cora-huichol, (por donde inicia el recorrido de las salas etnográficas), la maestra y la guía, hacen la negociación de los contenidos que cada una considera convenientes abarcar en una visita de 45 minutos, para el nivel escolar específico y para el que se demanda el servicio. En este momento, se presentan algunos desencuentros propios de las expectativas de la formación personal y profesional de cada una de ellas, así como de las instituciones que cada una representa, mismos que como vemos posteriormente, se resuelven en la negociación.

El grupo aludido es acompañado por dos maestras, quienes solicitan se les guíe no solamente en la sala de los huicholes, sino también quieren visitar y conocer las salas de los grupos totonacos y tarahumaras, ofreciendo como argumento el objetivo que se plantearon para visitar el museo: ampliar la información proporcionada en la escuela sobre las culturas de los huicholes, totonacos y tarahumaras, así como promover que los niños tengan una mayor aproximación a las producciones culturales de dichos grupos. (registro:E:1.) Por su parte, la guía argumenta, desde su experiencia, que el dar más de una

sala puede confundir a los alumnos; la negociación aludida se hace manifiesta en el siguiente diálogo:

Guía (G): El sentido que nosotros tenemos en servicios educativos es que yo les explique a los niños una sala y que cuando ellos se vayan, salgan sabiendo un poquito de los huicholes. Si yo le doy ahorita huicholes, y al rato me voy a totonacos y al rato me voy a tarahumaras, cuando los baje y les pregunte: ¿qué vieron? ¿dónde están los totonacos?, le van a revolver la información.

Maestra (M): Lo que pasa es que (...) nosotros lo usamos como apoyo, nosotros ya hablamos de tarahumaras, ya hablamos de totonacas, ya hablamos de huicholes en la escuela. Lo que a mí me interesa es que les amplíen la información ¡obviamente!, pero como que lo puedan ver físico ¿no?, o sea, que allí están las casitas de “X”, o sea, me interesa que los veamos físicamente. Pero bueno, no se si se pueda, o sea, abarcamos nada más una sala con ustedes y después nosotros recorremos lo demás. (registro:E:1)

G.: Sí porque el sentido le digo que nosotros hacemos, ¡incluso abajo! me piden de secundaria: vámonos a mayas, a mexicas y Oaxaca ¡hijole! y cuando salimos... se lo digo por experiencia.

M.: Sí, ya no saben quién es quién. (registro E:1)

G.: ¿En dónde estaba la tumba? este... los mexicas que eran contemporáneos (...) o sea revuelven mucho la información, ese es el sentido, ese era el sentido, pero si usted quiere que veamos ciertos puntos nada más de estos grupos, también, igual. Tenemos de 40 a 45 minutos para platicar.

Como se puede apreciar, el momento de la negociación se caracteriza por la presencia de dos concepciones educativas; una determinada por los programas escolares, en este caso la que corresponde a la aplicación del Programa de Educación Preescolar (al parecer en su versión 1979), que contempla dentro de sus temas a desarrollar “Mi región”, que comprende los aspectos de paisaje, cómo vivimos, costumbres, lo que producimos, artesanías y fiestas y floklor, además del tema “Mi país”, que dentro de sus aspectos aborda la parte histórica (PEP., 1979: 29). Ambos parecen corresponder a lo expresado por una de las maestras que acompañan al grupo, cuando en entrevista realizada a la maestra durante el traslado del grupo de un espacio a otro, dice:

M: Nosotros tenemos un tema que es “mi país y sus costumbres”, (...) éste va graduado por años, entonces en prekindergarten por ejemplo, se empieza a hablar de México como ciudad. En kinder 1 se les habla de Estados de la República y pues en kinder 2 se les habla de grupos indígenas. Nosotros les hablamos pues en realidad muy poquito, pues de cómo se visten, de qué comen, de sus costumbres. Y bueno la idea de venir al museo es para que, nosotros les enseñamos diapositivas, etc., pero (es) más para que ellos lo vean en físico. (registro E:1)

En este caso, la visita al museo es una actividad extraescolar que desde el punto de vista de las maestras se propone como apoyo y ampliación de los contenidos vistos en el centro preescolar, a través de una aproximación más concreta a los grupos étnicos, mediante los objetos etnográficos. Mientras que la guía, advierte y argumenta, desde su experiencia, la posible confusión que se puede dar en los alumnos al darles más de una sala y una cultura, argumento que parece reforzar la propuesta del discurso científico que maneja los contenidos de cada cultura como unidades temáticas completas, veamos:

M.: Yo creo que 40 o 45 minutos sería lo que ocuparíamos en visitar todas las salas ¿no? más o menos. La verdad, yo sí preferiría que vieran un poquito de aquí, o sea que vieran más que la plática de la escuela y las diapositivas que nosotros les pudimos mostrar que lo vieran físico. (registro E:1)

A lo cual la guía no se compromete, pues dice: “Mjm, vamos a ver qué hacemos.” (registro E:8)

Finalmente, la guía flexibilizó su posición, accediendo a dar la visita sobre las tres salas solicitadas, ajustando la secuencia temática propuesta en el discurso científico y museográfico, a las expectativas de las maestras y considerando poder llegar a cubrir los 45 minutos predeterminados para una visita guiada, tiempo en el que las maestras y guía están de acuerdo, ya que consideran que es el tiempo aproximado en que pueden tener la mayor atención de los niños de este nivel educativo.

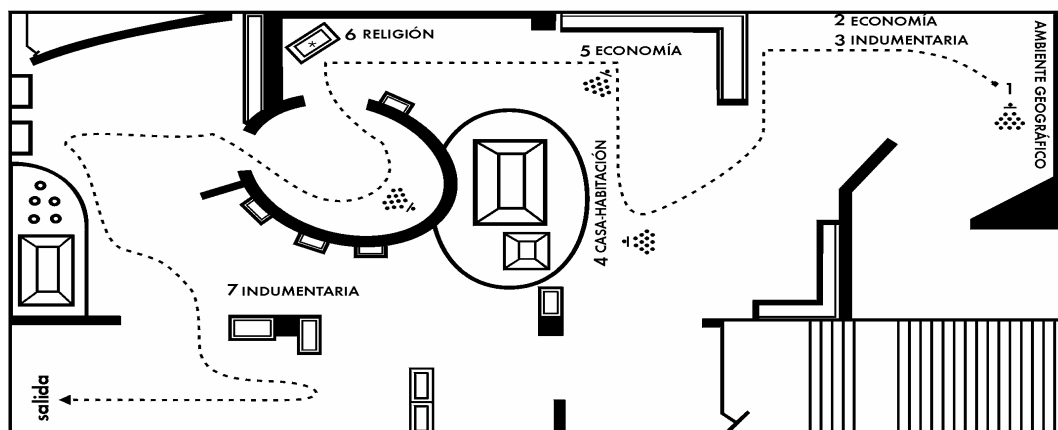
A fin de ubicarnos un poco más en este contexto educativo, habría que decir que mientras para el maestro de preescolar, el museo es un recurso didáctico dentro de sus actividades; en cambio en la intervención pedagógica que realiza

la guía, tanto la colección etnográfica, como los recursos museográficos (fotografías, mapas, reproducciones, maniquíes, etc.), constituyen recursos didácticos en la experiencia educativa que ofrece el museo. Es decir, que la colección etnográfica para la guía, es el elemento central a través del cual el museo se comunica y los demás recursos museográficos son el apoyo a la colección, y por tanto al discurso científico que ésta intenta representar.

El abordaje de los contenidos se desarrolla con posterioridad al momento de la negociación, la interacción entre guía y niños se lleva a cabo mediada por los saberes y experiencias previas de ambos acerca de los temas de exposición, la secuencia y articulación de contenidos, las ayudas pedagógicas y los recursos didácticos, a los que la guía recurre para comunicarse con los niños de tercer nivel de preescolar.

Una vez en la sala Cora Huichol, la guía dirige al grupo iniciando por el lado derecho, referido mayormente a los huicholes. El abordaje que hace de los contenidos se da en el orden temático siguiente: ambiente geográfico, economía, indumentaria, casa-habitación, religión y, nuevamente, el tema de la indumentaria; dejando de lado los aspectos de apariencia física, autoridades, artesanía, telar indígena y danza, como se muestra en el gráfico siguiente:

Gráfico 3: SALA CORA HUICHOL
Recorrido realizado por un grupo de 2 de preescolar, a cargo de una guía del museo.



* Esta es una vitrina que contiene diversos tipos de casas habitación de diferentes regiones del país. No está considerada en el mapa de la Guía de Salas de Etnografía como tampoco guarda relación con el tema de religión.

Fuente: Plano del dibujante Eduardo H. tomado de la Guía de Salas de Etnografía del MNA, de 1994, y modificado para los propósitos de este trabajo.

En mi opinión la secuencia temática que la guía establece, con la que recupera el sentido educativo de la visita al museo, es construida durante el proceso interactivo establecido entre ella y los niños, donde estos contribuyen a definir el itinerario del recorrido.

Y si bien, las confusiones en cuanto a la propuesta de circulación definida por el museo (que realmente no queda clara cuál es) no es percibida, sí lo es que la guía construye un itinerario específico para el grupo que responde a los intereses educativos de las maestras y de los niños de preescolar.

En dicho proceso, la guía inicia la comunicación con el grupo al dirigirse a uno de los niños con una pregunta hecha en términos familiares del niño de ese nivel educativo: *-¿Cómo se llama ese muñeco que está ahí?*, a lo que él responde: *-Jaime*. A partir de ese momento, la interacción es muy fluida, dado el conocimiento previo de los niños, que por lo general responden de manera acertada a las preguntas que la guía les formula. Por lo demás, la guía retoma los comentarios que los niños hacen para continuar con su exposición, comentarios que en algunos casos ¡se anticipan a la explicación de la guía!

Asimismo, la guía implementa estrategias pedagógicas basadas en juegos imaginativos, acordes a la edad de los niños de preescolar, mismos que a partir de su experiencia, sabe que funcionan para involucrarlos en el proceso, y que sirven también para ubicarlos en tiempo y espacio, formulando enunciados y preguntas que motivan el interés de los niños, como se muestra en el siguiente diálogo:

G.: ...nosotros vamos a hacer un viaje, ¿qué les parece? ¿les gusta viajar?

Niños (Ns): Sí (contestan todos los niños)

G.: ¿Ustedes creen que si cerramos los ojos podemos pensar en que vamos... ¡a ver, cerremos los ojos por un momento!, en que tomamos un autobús y llegamos al aeropuerto y vamos a tomar... ¡una avioneta!, ¿ya?

Niños (Ns): Ya (cierran los ojos)

G.: Nos vamos a subir por una escalerita ¿sí? y ya llegamos a la avioneta, a ver siéntense, abran los ojos, ¡yy! ya estamos en la avioneta, ahora, abróchense su cinturón y vamos a hacer un viaje hasta donde viven un grupito que se llama los huicholes, y... viven muy lejos de donde estamos nosotros; vamos a hacer como unas cuatro horas de avión, ¡pero no avión grande ¿eh? es un avión chico a donde nada más vamos a caber nosotros. Y... ya va a despegar el piloto... yaan.. ¡se acelera! y vamos a ir llegando ¿por?... ¡la Sierra!...

Según la guía entrevistada, los apoyos pedagógicos son instrumentados de acuerdo al grupo de edad que se atiende, como se ve enseguida:

G.: ...a un niño de primaria ya no le digo: vamos a un viaje y asómate por la ventanilla del avión, ¡no eso ya no lo hago! ¡no!, incluso me veo yo mal, ¿pues esta señora qué está diciendo?, ¿no?, ya les platico incluso de ubicación geográfica; donde esta en el mapa de la República, donde están los estados de Nayarit, Jalisco, este... los ubico bien...

En este caso, el tratamiento de los recursos imaginativos utilizados por la guía se sumaron al manejo del conocimiento general que ella tiene de las culturas, los recursos didáctico-museográficos, y el lenguaje que utiliza para lograr la integración de un discurso que comunica la presencia dinámica y actual de las culturas indígenas.

Para iniciar el primer tema, **ambiente geográfico**, la guía organiza a los niños pidiéndoles que se sienten en semicírculo, promueve la interacción verbal con los niños a través de preguntas y respuestas e involucra su atención en aspectos como la Sierra, los montes y los ríos que cruzan la Sierra donde viven los huicholes.

G.: ¿Ustedes saben lo que es una Sierra?

Ns.: No (todos)

G.: Miren ¡una Sierra! es esto que tenemos aquí, la Sierra es una gran cantidad de cerros, uno pegadito al otro, uno pegadito al otro, muchos, muchos cerros, ¿ya lo vieron? (señala mapa)

Ns.: Sí.

G.: Entonces ¡esa es una Sierra! y ahí van a vivir... los... ¡huicholes! ¿quieren asomarse por las ventanas del avión para que vean cómo está la Sierra? miren aquí está, aquí vemos estas fotografías que nos están mostrando más

o menos como si nos asomáramos de esa la ventana y como es... ¡los montes! y cómo uno pegadito al otro es...¡la Sierra! es una Sierra bastante grande, miren allá, ¿ya la vieron? ¡y abajo! miren por ahí va pasando, nada más volteen su cabecita, por ahí va pasando un río ¿sí? por aquí va pasando... ¡el río!

La interacción continúa con algunas preguntas referidas al uso del agua y su importancia para la vida (humana, animal, vegetal y doméstica); que ayudan al desarrollo del tema y despiertan el interés de los niños, a las que ellos responden acertadamente, respuestas que son retomadas en cada caso por la guía para resumir, o bien, para enriquecer el aspecto tratado.

G: ¿El río será importante para que vivan las personas?

Ns.: ¡Síiii!

G.: ¿Qué contiene el río?

Niño (No): ¡Agua!

G.: Agua, ¿Y el agua para qué nos sirve?

Niña (Na): Para bañar. Para tomar.

G.: ¿Para qué otra cosa?

No.: ¡Para vivir!

G.: ¡Para vivir en general ¿verdad?, para darle agua a nuestras plantas, agua a los animales, para los trastos, todo es muy importante.

No.: ¡Lluvia!.

Na.: Para lavarse las manos.

G: También. Y ese río se va a hacer más grande cuando llueve y más chiquito cuando deja de llover...

La guía continúa la exposición o desarrollo temático, aludiendo a la dispersión de las casas donde habitan los huicholes; tratando de hacer comprensible esta exposición recurre a la comparación de estas, con las mismas casas de los niños, que a diferencia de las casas de los huicholes, están unas junto a otras, y apoyándose en un mapa a color que representa la Sierra, alentando la

imaginación de los niños que viajan en una avioneta desde donde ven las casas, los ríos y árboles de los que les habla la guía:

G.: Miren: aquí hay más tierra, más tierra, pero aquí abajo está más clarito, quiere decir que por aquí ya vamos a ir aterrizando, y aquí ya vamos llegando a las... y aquí está a lo lejos muchos, muchos árboles y aquí, algunas... ¡casas!, algunas casas donde van a vivir ¿quienes?

Ns.: ¡Huicholes!.

G.: ¡Los huicholes!, nuestros amigos los huicholes, pues ya vamos llegando y aquí vamos a ver otra vez las casas a donde viven los huicholes... y vemos que no están juntas, pegaditas como nuestras casas en México, sino que están separadas, una casa de la otra queda lejos, y hay algunas veces que hay que caminar desde una casa hasta otra; hasta un día o dos ¿por qué? porque aquí no hay carreteras.

Luego les habla del medio de transporte de los huicholes, y continuando con el juego imaginativo dice:

G.: Aquí vamos a usar caballos, mulas, burros o a pie para ir de un lado a otro; ¿Por qué? porque cuando nos bajemos de esa avioneta (en) que nos subimos ¿verdad?, vamos a llegar a un terreno plano y vamos a tener que empezar a... ¡caminar!, ¿están de acuerdo que caminemos?

Ns.: Síi

El tema del aspecto de ambiente geográfico termina con preguntas que motivan a los niños a continuar con el juego imaginativo, que además de que contribuyen al desarrollo del tema, parecen tener la intención de ubicar espacialmente a los niños, dice:

G.: Bueno vamos a desabrocharnos nuestro cinturón, vamos a bajar de ese avión y ahora sí vamos a caminar hasta llegar a donde están los huicholes. ¡Oigan! pero el piso por donde nosotros vamos a caminar es un piso muy bonito, es un piso de museo; en la comunidad de los huicholes ¡el piso es diferente! ¿de qué será el piso de los huicholes?

No.: ¡Verde!

G.: No.

No.: Pasto.

No.: ¡De piedras!

G.: ¡De piedras y de tierra!. ¿Nos vamos a ensuciar los zapatos?

No.:No.

Na.: Síi...

G.: Síiii ¡Nos vamos a ensuciar los zapatos!

Cabe mencionar que para la exposición de ambiente geográfico, debido a que en esta parte no hay objetos de colección etnográfica, la guía recurre a los apoyos museográficos del mapa de Luis Covarrubias sobre la Sierra⁹, las dos fotografías aéreas en blanco y negro del río que atraviesa la sierra y donde se distinguen algunos árboles y, la imaginación de los niños como recursos educativos, logrando con ello despertar el interés y la participación de los niños en el enriquecimiento y desarrollo del tema.

Y, sin haber cambiado de espacio, la guía introduce el tema de la **economía**, a partir de un elemento productivo, el maíz, articulándolo al elemento tierra, tratado en el bloque anterior; y para ello vuelve a recurrir a las preguntas que promueven el desarrollo del tema:

G.: Y va a haber un momento en que podemos llegar y ver aquí a lo lejos cómo están ellos cultivando: ¡la tierra! ¿saben lo que quiere decir cultivar la tierra?

Ns: No.

G.: ¡Sembrando! sembrando sus plantas, por ejemplo, sembrando el maíz, y por ejemplo ¿qué se saca del maíz, ustedes saben?

Na.: Este... ¡las tortillas!.

No.: Masa.

Na.: La harina.

No.:Una bebida que te emborracha.

⁹ Luis Covarrubias, fue pintor de algunos de los mapas sobre la ubicación de zonas culturales; su obra forma parte de la colección de arte del siglo XX, en el Museo Nacional de Antropología, misma que tiene el propósito de contribuir en algunos casos, a la función didáctica y en otros a la ornamental del museo. (Del Conde,1997:67)

G.: ¡Hay dios mío, no!, ¡es el elote!, primero vamos a sacar el elote y...
¿cómo es el elote?

Na.: Ah... amarillo.

G.: ¿Quién ha comido elote?

Ns.: ¡Yo!

Ns.: Yoo

G.: ¿Con qué se lo han comido?

No.: ¡Con chile!.

Na.: Con limón.

G.: Con limón y luego chilito ¿verdad?, con mayonesa...

Na.: ¡Sí con mayonesa!.

No.: Y yo con caldo, así se le pone (...)

G.: Ese se llama un rico mole de olla.

No.: Ajá.

G.: ¡Ajá! ¿A quién le gusta el mole de olla?

Ns.: A mí.

No.: Yoo.

G.: ¡Hijole! y ¿se han comido así el elote verdad?

Ns.: ¡Sí!

G.: Y... ¿han comido una cosa que se llama esquite?

No.: Sí.

Na.: Yo sí.

G.: Son los granitos del elote; al elote, a la mazorca le quitamos los granitos y los ponemos en un vasito, les ponemos limón y chile; ¡ah! ¿con razón te gusta a ti, verdad? y nos comemos con una cucharita así (les muestra como). Pero ahorita les voy a platicar de donde sale esa bebida de la que me están hablando, ¿de acuerdo?, ¿sí?.¹⁰

Ns.: Sí.

¹⁰ El tema del maíz provoca gran interés en los niños, a partir del conocimiento previo que demuestran tener; la guía aprovecha esto para anticiparles que las inquietudes que no fueron resueltas en este espacio, serán retomadas posteriormente, tal es el caso de la bebida a que hizo referencia un niño.

Antes de desplazarse a otro espacio, la guía se asegura de que los niños sepan el nombre del grupo étnico del que les está hablando, y realiza algunas preguntas de fijación o recapitulación. Además aprovecha el mapa de Luis Covarrubias sobre el cultivo, donde se muestran los huicholes en la Sierra, con su traje tradicional, y luego aborda el tema de **indumentaria**:

G.: A ver vénganse para acá. ¡Oigan!, antes de que avancemos... yo digo: estos son ¿los? (señala mapa introductorio)

Ns.: Huicholes.

G.: ¡Huicholes! ¿se visten como nosotros?

Ns.: Noo.

G.: Los hombres... ¿se visten diferentes que ustedes?

Ns.: Sí.

G.: ¿Y las mujeres?

Ns.: Síi.

No.: También.

G.: ¡También!, ¿ustedes se vestirían como ellos?

Ns.: ¡No!

N.: ¡Noo!.

G.: ¡No se toca!, ¡no se toca! (llamando la atención a niños que tocan el mapa introductorio)

M.: ¡Jaime!

G.: ¿Por qué?, porque es diferente, porque no es igual la ropa.

No.: ¡Y porque también no tenemos de esa ropa!

G.: ¡Claro, obviamente! pero si tuvieras de ésta ropa nada más te la pondrías para ¡algo especial!, y ellos tampoco cambiarían su ropa por una ropa parecida a la nuestra, porque cada quien tiene ¿su...?

Na.: Propia ropa.

G.: Y ¿su? moda, ¿de acuerdo?, su manera de tratar la ropa, su manera de trabajar, su manera de pensar, su manera de hacer las cosas. ¡Vamonos!.

No.: Yo tengo en mi casa una estuata que está...están adentro en una mesita en mi casa y son como... así como los huicholes.

G.: ¿Parecidos? ¡ándale! parecidos, a la mejor es un muñequito.

No.: Mi aguelito un día me llevó... a... a ... mi papá y mi aguelito y yo fuimos a un lugar donde estaba un pueblito y me compró unos juguetes que... de los huicholes.

G.: ¡Ah qué bonito!

La técnica comparativa, utilizada aquí por la guía; a decir de Schroeder, se ubica en una perspectiva multicultural, ya que señala que: “Mientras que en el estudio cronológico (la comparación) se hace sobre una única cultura, la quinta manera de observar un objeto conlleva el hecho de hacer comparaciones con otros objetos similares de otras culturas.” (Schroeder, 1992:58) ¹¹

En esta sala, el aspecto de indumentaria se aborda en el espacio destinado para ambiente geográfico, pero la guía se apoya de un mapa de Luis Covarrubias, donde aparecen algunas figuras de huicholes con su traje tradicional, que realmente resulta ser un detonador de la participación de los niños, aunado a las preguntas de la guía que los involucra directamente.

Siguiendo la secuencia metodológica, la guía conduce a los niños al siguiente espacio donde se ubica la reproducción a escala de una casa huichola, con la que se presenta el tema de **casa-habitación**. En el desplazamiento las maestras hacen algunas llamadas de atención hacia los niños:

G.: A ver pásense para acá. (caminan hacia la casa de los huicholes)

¹¹ F. Schroeder propone siete maneras de leer un objeto: 1) Leer con las manos (descubrir forma, color, olor, tacto); 2) Descubrir la función práctica del objeto en su contexto social (implica la pregunta ¿cómo se ha usado?); 3) Estudiar el objeto situándolo en un contexto de objetos relacionados entre sí (implica la pregunta: ¿cuál es su entorno?); 4) Relacionar el objeto con sus análogos en el desarrollo histórico del mismo (dimensión temporal que sitúa al objeto en un contexto cronológico); 5) Comparaciones transculturales (en lugar de situar al objeto en una cronología de desarrollo, se coloca en un contexto multicultural); 6) Notar las influencias (se basa en la comparación, pretende examinar las influencias notables en el diseño y en la decoración de la pieza); 7) Descubrir los significados funcionales o valores que representa (probablemente la aproximación más al objeto, y tal vez la más creativa). Tomado de Pastor Homs, 1992: 57-59)

M.: ¡Mis hijos!

G.: A ver haste para acá, ¡háganse todos para atrás!

M.: Jaime (...)

G.: No pero si se está portando muy bien ¿verdad Jaime?.

Las llamadas de atención a los niños por parte de las maestras o de la guía, son realmente mínimas, en comparación con las que se producen en los grupos guiados por sus maestros, -según fue observado en diferentes grupos, incluso en la visita del grupo de preescolar, que veremos posteriormente-, lo cual es un indicador del grado de involucramiento y motivación de los niños con respecto a la temática abordada, y de la forma en que la guía organiza a los niños en el espacio -las más de las veces sentados y en semicírculo-, de tal manera que en la mayoría de los espacios por los que se desplazan, los niños no pierden la visibilidad de los objetos.

Una vez ubicados frente a la reproducción a escala de la casa huichola, la guía describe algunos elementos de su construcción y les habla de los elementos que contiene la casa:

G.: Bueno, hemos llegado a la casa de un: ¡huichol! ¡fíjense muy bien cómo es! porque luego nos vamos a ir a otro lado y me van a decir cómo son las casas en otro lado, ¿de acuerdo?. (A) Esta casa le quitaron la pared, aquí en el museo, para que nosotros podamos ver por dentro cómo es esta casa, pero siempre, siempre tiene su pared ¿sí?, ¿tiene ventana?

Ns.: Noo.

G.: No tiene ventana. Y tiene una puerta chiquita, chiquita, chiquita.

No.: Se tienen que agachar.

G.: ¡Exactamente!

Ns.: ¡Los niños no!

G.: No, los niños no, caben perfectamente, mira ahí hay un niño y es más o menos de la estatura de ustedes ¿sí?, ahí ese niño cabe muy bien, el trae su traje ¿verdad?, cada quien, porque ustedes son niños del Distrito Federal y el es un niño... ¡Huichol!...

Aquí, la ubicación de un maniquí que representa a un niño, sirve para que los niños del grupo establezcan relaciones longitudinales entre la casa, el maniquí, y sus propias estaturas, lo cual les permite ubicar en esa perspectiva a la guía, cuando ellos mismos le señalan que ellos sí caben por la puerta: “¡Los niños no!”

Seguidamente, la guía establece una comparación entre los niños huicholes y los del Distrito Federal y, además, recupera un aspecto que en ninguna parte de la exposición es abordado: la lengua.

G.: Ustedes hablan... ¿en qué idioma hablan ustedes?

No.: Español.

G.: ¡En español!, Él habla una lengua que se llama... huichol, ¿Ustedes se van a entender con él?

No.: Noo.

G.: No. Pero ¿qué creen ustedes que él sabe?, algunas veces niños huicholes saben hablar español, aprenden español para poderse comunicar, entonces hablan dos idiomas: el huichol y el español, pero no hablan el español muy muy bien, porque no es su lengua ¿de acuerdo? porque no es su idioma, sino que hablan principalmente el huichol.

Retoma nuevamente el tema de la Casa-habitación, recuperando y reafirmando las observaciones que los propios niños le hicieron anteriormente y, tratando de hacer más inteligible su exposición, recurre al lenguaje corporal; así, las interacciones de tipo verbal que se establecen en este fragmento de la exposición, se complementan con las expresiones corporales de la guía, al mostrarles cómo los adultos huicholes saludan a su casa, lo cual mantiene con gran atención al grupo.

G.: Ahora, me dijeron hace ratito muy bien, cuando una puerta es pequeña; pues una persona grande se tiene que agachar, si yo quiero entrar por esa puerta y no me agacho ¿qué me pasa?

Na.: Se pega (todos)

G.: ¿Entonces qué tengo que hacer?

Na.: Agacharse.

G.: Agacharme, y al agacharme estoy saludando... ¡a la casa!, hola casa, y ya me enderezo y entonces me paso. Y cuando voy a salir ¿qué le digo? adiós casa y me salgo (la guía les muestra cómo se hace), entonces es un saludo que siempre los adultos le hacen a su casa, porque la casa es algo ¡muuy importante!. ¿Qué hay adentro de la casa?, pues cosas muy sencillas, son poquitas cosas, hay un camastro, como si fuera cama, hecha de palos y con la piel de un animal, ¡ahí se duerme el papá!, los niños y la señora duermen en el petate, aquí no están representados pero los petates es como si fueran un tapete.

En el fragmento citado, observamos además que a partir de dos objetos: casa y cama, la guía reafirma elementos culturales del grupo.

En el siguiente diálogo, la guía no responde satisfactoriamente a la pregunta del niño y a su insistencia en el aspecto “casa”; la que tal vez esté relacionada con saberes escolares previos, posibles proyectos (PEP., 92) o temas desarrollados en la escuela, por ej. en el PEP., 79, dentro del tema “Yo” se consideran los aspectos de “mi hogar” y “donde yo vivo”. En este diálogo, cabe señalar que pedagógicamente la invalidación de las propuestas de los niños no es lo más recomendable porque lo acertado en este caso sería intentar comprender la lógica de los niños a través de lo que dicen y tratar de valorar positivamente sus esfuerzos (PEP., 1992:28 Y 29). Este es un aspecto que, desde mi punto de vista, tiene que ser revisado en función de la capacitación pedagógica que requiere el personal de los servicios educativos en el museo, para atender a públicos específicos, en este caso los niños preescolares.

No.: ¿Y por qué los niños no hacen sus casitas?

G: Porque... ¿tú podrías hacer tu casita solito?

No.: Sí, de palitos.

G.:Y llega el lobo feroz y le sopla, fuu y se cae...

Ns.: ¡Hay!

G.: No, tú tienes que vivir con tus papás porque tus papás te van a enseñar ¡muchas cosas!

No.: Pero junto a su casa.

G.: No, todos viven juntos porque todos se quieren mucho y se ayudan ellos.

Enseguida, continúa con la descripción de los objetos de la casa con la intención de darles a conocer algunos de sus usos cotidianos y ceremoniales:

G.: Miren: también tienen unos bancos, esos bancos con respaldo, y aquel sin respaldo, los que tienen respaldo son para personas importantes, el gobernante o también el sacerdote de la comunidad o el curandero ¿el curandero qué hace?

No.: Cura.

G.: ¡Cura! ¿Es como un médico verdad?, como un doctor que los cura, ¡y!... allá tenemos otras cosas, por ejemplo arriba donde guardan su comida que les quedó para que no, este... le peguen o no la vayan a tirar, y aquí en vez de estufa van a tener unas piedras y un comal, sus trastes y allá tienen colgadas otra serie de cosas como el sombrero. En este...

Seguidamente, la vinculación de los niños con la exposición de la guía, se da a partir de los saberes previos de los niños adquiridos no solo en el ámbito familiar, sino también informalmente en los otros espacios sociales y culturales que ellos han ido explorando, y con los que van ampliando su visión del mundo; como lo demuestra la niña que interviene en la exposición de la guía:

Na.: ¡Ah! una amiga y yo nos fuimos al museo del papalote y vimos una casa de madera y había una cama así, que se hacía así (hace señas de que se mecía)

M.: Una hamaca.

Na.: ... una hamaca y nos acostábamos y esa que se parecía una pera había en la casa y ese comal...

Retomando el comentario de la niña, respecto a la pera (bule o guaje); y la participación de otro niño que se hizo en un fragmento anterior sobre la bebida que emborracha; la guía les explica ahora el proceso de elaboración de una bebida tradicional entre los huicholes: el teshuino, lo que motiva en gran medida la participación de los niños; articulándolo como contenido con el maíz, como fuente principal de la alimentación de los huicholes:

G.: ¡Ah! pues ese que se parece a la pera que está pegado junto al sombrero, ahí se guarda esa bebida que me estaban hablando. Fíjense que cuando el maíz está tiernito ¿sí? y... ¿Ustedes nunca han sembrado?. ¿Los niños no han sembrado frijolitos? (se dirige a las maestras)

Ns.: No.

M.: Sí.

G.: Sembraron frijolitos en un algodón ¿cierto?

Ns.: Sí.

G.: Y el frijolito con el agua se empezó a hinchar y le brotó una ramita verde chiquita ¿sí?, eso se llama germinar; bueno, igualito es el maíz, cuando brota de la semillita la ramita verde, la van a poner en arena...

No.: ¿Y para qué es eso?

G.: ... y después lo van a sacar y lo van a meter, ¡escúchame!, en ese guaje que se llama... esa cosa ahí, y le van a poner agua endulzada y eso se va a fermentar y entonces hacen una bebida que ¡a veces! depende de cuánto tiempo se esté fermentando, puede emborrachar o no, y se llama teshuino ¿sí? y se hace con el maíz.

N.: ¡Ha ya se por qué se llama!

G.: ¿Por qué?

Na.: Porque teshuino es como si ya no hablaran, como si ya no estuvieran borrachos.

G.: (risas) qué divina.

Na.: ¡No!, sienten que están más cerca de los dioses.

G.: ¡Claro! así es, entonces el teshuino lo pueden tomar los niños con el limón, cuando sabe muuy ligerito, muy suavcito, es como un refresco; ¡en Guadalajara hay teshuino! ahí lo pueden probar y es como un refresco, pero cuando lo han dejado muuchos, muchos, muchos días ahí, ya no es para los niños es para los papás y hay veces que los papás que toman mucho teshuino ¿qué les pasa?

No.: Se emborrachan.

G.: Yaa se emborrachan y ya no hablan bien ¿verdad?. ¡Mira nada más!, ¡ve nada más lo que haces! (ve a un niño haciendo movimientos como si estuviera mareado). Bueno, entonces tenemos muchas cosas interesantes, pero además de maíz ¿comemos? tortillas ¿verdad? y atole y pozole y... muchas cosas ricas con el maíz también.

Na.: Tamal.

No.: Y para hacer un pozole le ponen los granitos de... de... en lugar de tener semillas de pozole le ponen los granitos de elote.

G.: ¡Claro! así es. Tú vas a ser un buen cocinero, bueno les voy a...

No.: Es que mi papá (...)

G.: ¡Ah! qué barbaridad, luego que nos invite tu papá.

No.: ¿Te digo una cosa?

G.: A ver dime una cosa.

No.: En karate siempre saludo.

G.: ¿Sí?. Bueno vámonos rápido porque si no luego no nos da tiempo de visitar a los otros amigos.

Este es uno de los aspectos que más interés y participación provoca en los niños, dados los conocimientos y experiencias previas que han incorporado respecto al maíz y sus derivados, lo cual es expresado verbalmente e incluso corporalmente, tal es el caso del niño que simula estar mareado, para manifestar lo que pasa a los que ingieren la bebida; contribuyendo de ésta manera al desarrollo del tema.

Al dar por terminada la exposición de este aspecto, la guía parece no percatarse mayormente del sentido del comentario del último niño, que parece haber hecho una asociación de los saludos que él hace en sus clases de karate, con los saludos de la casa, que la guía les dio a conocer.

Como se puede apreciar en lo anterior, para el desarrollo del aspecto temático de la **casa-habitación**, la guía toma como principal recurso didáctico-museográfico, la reproducción museográfica de la casa huichola y algunos de los objetos de la colección etnográfica que en ella se encuentran, tales como: un camastro, equipales ceremoniales, comal, sombrero y guaje o bule; otro recurso didáctico importante resultó ser el maniquí que representa a un niño. Cabe señalar que el tema es apoyado también por otros recursos como fotografías y el maniquí de una mujer huichola, aunque éstos últimos no son referidos directamente por la guía; sin embargo, los objetos aludidos por ella,

parecen más concretos y cercanos a los conocimientos y experiencias de los niños.

Hemos visto también cómo el interés y participación de los niños es estimulado a través de preguntas dirigidas a motivar su participación en el desarrollo del tema; mismas a las que la guía responde, en algunos casos explicando, describiendo o reafirmando lo dicho. Más también que en solo dos ocasiones las respuestas no parecen ser satisfactorias a los niños. Una, cuando a la pregunta ¿Por qué los niños no hacen sus casitas?, la guía contesta con otra pregunta, y cuando al fin la contesta, lo es para invalidar la propuesta del niño; la otra, cuando uno de los niños refiere el saludo que él hace en el karate, misma que no recibe atención por considerar que el comentario está desvinculado del aspecto que abordan en ese momento, que es la elaboración y consumo del teshino. Aquí, como ya lo señalé, al parecer el niño hizo una asociación entre su experiencia en su clase de karate y el saludo que los huicholes hacen a su casa, como lo escenificó la guía momentos antes.

Luego, se desplaza ella al lado de la casa huichola y situando al grupo frente a los objetos que en la colección representan el contenido **economía**; continua desarrollando el contenido educativo del maíz y el proceso mediante el cual lo cultivan; y lo articula con elementos de la caza, la pesca y algunos implementos de trabajo que allí se exponen:

G.: Miren, aquí ellos (los huicholes) están sembrando están en su campo y están sembrando, todos ellos se juntaron para sembrar.

No.: ¿Y qué es eso?

G.: Sembrar el maíz, luego allá tenemos dos animales allá arriba (les enseña la vitrina con algunos implementos de trabajo), ¡háganse para atrás!, ¡háganse para atrás! (los niños se amontonan y se pegan a la vitrina, haciendo ruido). Tenemos dos animales allá arriba...

No.: ¡Ah sí!

G.: Tenemos dos bueyes, y esos dos los van a juntar con unos palos, se van a poner en la parte de atrás entre los dos animales ¡esto! esto que se llama la yunta ¿qué es esto? esto lo van jalando los animales, lo van empujando porque pesa mucho, pero como ese pico está muy pesado va... ¡cortando la

tierra!, va abriendo una zanja, un canalito en la tierra, entonces ese canalito sirve para que ahí se pongan las semillas y luego las personas que vienen atrás ¡tapan!, tapen, tapen, ¿para qué? para que cuando llueva esas semillitas ya estén sembradas y luego salgan sus plantas ¿de acuerdo?. Entonces se dedican a la agricultura, también se dedican a la cacería miren acá.

La forma de enseñanza que adopta la guía en este aspecto temático es la expositiva, mediante la cual describe el proceso de siembra y la forma en que los animales e implementos de trabajo son utilizados por los huicholes. En lo referente a la cacería y pesca, la exposición se reduce a nombrar los objetos exhibidos en las vitrinas; con excepción del caso en que hace una vinculación de la red de pescar con el río que vieron en el primer aspecto temático de ambiente geográfico.

La interacción de los niños con la guía no es favorecida en este espacio, dado que, a diferencia de los otros -en que estuvieron sentados, y contaban con una buena visibilidad de los objetos mostrados-, los niños están parados y se tapan la visibilidad unos a otros, en tanto que la guía dirige una pregunta al grupo, misma que es contestada por uno de los niños entre las llamadas al orden realizadas por la guía y una de las maestras; éstas últimas son provocadas por el reclamo de los niños del espacio que les permita ver los objetos señalados por la guía, como se observa en el segmento siguiente:

G.: ¡Háganse para atrás para que puedan ver! miren: aquí, a ver volteen, tenemos: arcos, flechas, trampa, acá esto se llaman cerbatanas. ¡No pongan sus manitas en los vidrios!, ¡háganse para atrás!

No.: No puedo ver.

G.: No, sí ven.

Na.: Un cuchillo.

No.: Déjame ver.

No.: Yo no veo.

No.: Ya me puse atrás.

M.: No pueden estar tocando el vidrio chaparritos.

G.: ¡Manitas atrás!. No sí ves, cómo no vas a ver. Esto es una trampa para atrapar animales, esta es una cerbatana, y allá arriba tenemos una red como si fuera una red de acuario pero grandotota con la que van a pescar, ¿se acuerdan que les dije que había un río?

Ns.: Síi

G.: Bueno, pescan en el río también, a ver vénganse para acá.

No.: Ahí hay cuchillo.

G.: Estos son machetes y sirven para ir y cortar las plantas, poder cultivarlas, vénganse para acá.

No.: En la red, ya vi que están los peces negros.

Durante mis observaciones previas observe que la colección etnográfica que apoya al aspecto de economía, se compone de algunos instrumentos de labranza, como los machetes y las ozes; que la cacería está representada con arcos, flechas, cerbatanas, cuchillos y trampa y; que la pesca, lo está solo con una red de pescar. Otros elementos museográficos que sirven de apoyo didáctico al tema de economía, son algunas fotografías alusivas a la agricultura, que representan la siembra y la yunta, el yugo y canastas con maíz y una familia desgranando el maíz.

La **religión** es el penúltimo aspecto temático que la guía aborda en el recorrido, aspecto que junto con el maíz, son los dos que provocan mayor interés y participación en los niños, dado que, como señala una de las maestras, los niños tuvieron cierto conocimiento escolar previo, en el propio centro escolar, el cual les permite reconocer rápidamente algunos de los objetos etnográficos y contribuir al desarrollo del tema, como se muestra en el siguiente fragmento:

G.: A ver, ¿quién me adivina rápidamente en cuál de estas vitrinas encontramos un ojo de dios?

Ns.: ¡Ahí!

G.: ¡Guau! ¡sí se lo saben!, ¡los ojos de dios!

M.: Es que le voy a decir que mis hijos hicieron unos ojos de dios, pues va a ver una exposición en la escuela..

G.: ¡Ah muy bien! ¿y les costó trabajo?

Ns.: Noo

G.: ¿Quieren que les plati... ya les platicaron ustedes de los ojos de dios? (se dirige a las maestras), ¿ustedes a los niños?

M.: Un poquito.

El **ojo de dios** es el objeto etnográfico más reconocido por los niños y el que provoca mayor participación. Efectivamente, en sus intervenciones se reconoce la información previa proporcionada por las maestras en la escuela, como se aprecia en lo señalado por la maestra en el fragmento anterior.

G.: Bueno, los ojos de dios en huichol ¿no se habla en español verdad?, tiene una palabra en huichol, ¿quieren saber cómo se dice ojo de dios en huichol?

Ns.: ¿Cómo?

G.: ¿Sí saben?, ¿quieren saberlo?

Ns.: Sí.

G.: ¡Zicuri!, ¡Zicuri! A ver todos.

Ns.: Zicuri.

G.: Muy bien. El zicuri. Y el zicuri tiene muchos colores.

Para desarrollar el tema de religión, la guía aprovecha los objetos en que el interés de los niños está centrado: los ojos de dios y las flechas. De ellos, les explica su significado y el uso social que tienen en la vida de éste grupo indígena, al tiempo que aprovecha el conocimiento de los niños para introducir otros elementos vinculados a ellos, y con ello ampliar la información y conocimiento con el que llegan los niños al museo.

G.: ¿Saben ustedes por qué hacen los ojos de dios?

Na.: Para que los cuiden.

G.: Exactamente, están protegidos. Vamos a platicarles lo siguiente. Aquí tenemos esto, donde estamos aquí sentados parece una cueva ¿sí?, y en esta cueva, en esta gran montaña una cueva, hay unas casitas y una mesa,

en estas casitas que luego se las voy a enseñar más adelante, se guardan las ofrendas para los dioses, que es todo lo que está aquí, y en la mesita que la tenemos aquí fotografiada, aquí se van a colocar todas estas ofrendas también. Fíjense que en este lugar... ¿cómo será la vida?, ¿fácil o difícil?

No.: Fácil.

G.: ¡No! con los huicholes es muy difícil, acuérdense que tienen que caminar mucho, que no hay siempre agua a la mano, ¿ustedes creen que abren una llave y ya tienen agua?

Ns.: Noo.

G.: ¿Para poderse bañar qué necesitan?, ¡ir hasta el río, ir por la cubeta y venir caminando y bañarse! y si se les acaba el agua, regresar al río y otra vez traer el agua para hacer la comida, ¡Es muy difícil vivir en estos lugares! es gente que trabaja mucho y además es muy pobre, además no hay médicos así... muchos médicos, y ¿saben qué les pasa a los bebés?

Na.: ¿Qué?

G.: Se mueren fácilmente, nace un bebé ¡y hay que cuidarlo muchísimo! porque si no lo cuidan es fácilmente susceptible... o quiere decir que probablemente se pueda morir. Entonces los papás les hacen un zicuri de un mismo color y les piden a los dioses que ¡por favor cuide a ese bebé todo un año!, ¡que no le pase nada!, ¡que esté sano!, ¡que esté bien alimentado!; y de repente cumple un año el bebé ¡y, qué felicidad!, y dos..., tres..., cuatro...cinco.

G.: ¿Cuántos años tienen ustedes?

Na.: Y cuando cumplen cinco, hacen una flecha, piden un deseo y la lanzan.

G.: No, a ver ¿Ustedes cuantos años tienen?

No.: Cinco.

No.: Seis.

No.: Yo seis.

Na.: Yo tengo cinco.

Na.: Cinco.

G.: Sí, sí está bien, ¡está bien, ya, ya ya, ¡ya supe! yo también tengo cinco, pero ya.

No.: ¿Cincoo?

G.: ¡Y! en ese momento, los niños dicen ¡qué bárbaro!, estos niños ya pueden hacer sus cosas por ellos mismos, estos niños ya crecieron, ¡ya son grandes!, ¿ustedes son niños grandes o son bebés?

Ns.: Grandes.

G.: ¡Claro!. ¿Tienen pañales?

Ns.: No.

G.: ¿Les dan mamila?.

Ns.: No.

G.: No porque ya son niños grandes, entonces quiere decir que ya cada uno de los niños va a ser su propio zicuri y les va a pedir a los dioses que lo sigan cuidando, y cada año vuelven a hacer un nuevo zicuri para que los dioses lo sigan protegiendo.

Na.: Es que hacen una flecha cuando ya tienen 15 años y cumplen 5, hacen una flechita y le piden cualquier cosa, piden un deseo y se lanza.

G.: Bueno, más o menos así es la cosa, aquí está, aquí lo podemos ver y se llaman flechas y las lanzan al cielo y piden un... ¡deseo! ¿de acuerdo?

No.: Le amarran un papelito.

M.: Bueno, nosotros lo hicimos con un papelito pero...

G.: No, no es un papelito, pero es una maderita tejida, mira aquí vemos como un tejidito ¡y eso es lo que les mandan!, ¡no un papelito porque ellos no tienen papel! ¿de acuerdo? ¿ya lo vieron?

No.: Yo me quiero pasar con (...)

G.: Qué pasa aquí joven. ¿cuál es el problema amor?

No.: Es que el espacio que tiene...

G.: ¿Y tú cuanto espacio tienes?, pues hasta para acá tú (señala un espacio más adelante que está vacío) ¿cuál es el problema?. ¿Quieren ver a los dioses?

Ns.: Sí.

Aquí se aprecia que la guía después de explicar los ojos de dios, los ubica en un contexto más amplio, en el que pasan a formar parte de las ofrendas que, junto con las flechas y otros elementos, se ofrecen a los dioses en los lugares sagrados, como son la cueva y el adoratorio, de los cuales se encuentran ambientaciones de ellos en la sala.

G.: Miren aquí están sus dioses, están hechos ¿de?, tierra, de barro, de arcilla, y hay una diosa, que es una diosa viejita que está abajo de la tierra ¿y saben qué hace ella? empuja, empuja, empuja las raíces de las plantas para que por arriba crezcan, entonces decimos hay ¿cómo crecen las plantas?, lo

que pasa es que por abajo su diosa las está empujando. Ya sabemos que eso no es verdad, pero ellos piensan que la diosa les ayuda para que las plantas crezcan ¿sí?. A ver vénganse para acá.

M.: ¡Sin correr Georgi!

G.: Este es el templo que esta ¿en? la cueva, ¿se acuerdan que dijimos que la cueva tenía casitas también?

No.: ¡Mira unas flechas!

G.: ¿Ya vieron unas flechas? no se acerquen allá mi amor, quiten las manitas. ¿Donde hay un zicuri? a ver ¿dónde hay un zicuri?

Ns.: Allá.

G.: ¿De qué color es?

Na.: Es morado y...

No.: ¡Amarillo!

G.: Exactamente, ¿ya vieron que hay ollitas para ponerle alimento a los dioses? tamalitos, atole; allí hay instrumentos musicales como el tambor, hay una silla y ¡hay mucho maíz arriba!, porque el maíz alimenta ¿al? cuerpo.

No.: Allí hay maíz.

G.: Sí, también allí hay maíz.

Como se ve, para abordar el tema de religión, la guía cuenta con diferentes espacios que destacan aspectos específicos de la vida religiosa de los huicholes; sin embargo, no todos son integrados a la explicación de la guía pues la mayor parte del tema se desarrolla en la ambientación museográfica de la cueva, donde la guía demuestra el conocimiento que tiene sobre los objetos etnográficos (ojos de dios, dioses, flechas) y demás apoyos didáctico museográficos (fotografías, fotomural, ambientación de la cueva) con los que logra hacer una articulación entre ellos, de tal manera que, estos últimos, efectivamente cubren la función de apoyar a la colección, pero con la mediación de la guía.

La articulación que en este caso la guía hace de los recursos museográficos y sus propios conocimientos de la cultura ahí representada, no se logra comunmente en las visitas guiadas que los propios maestros ofrecen a sus grupos, ya que en estos casos su labor se concreta en lo que Torres Jurgo

llama currícula tipo turista, es decir en el proceso en que: "...la información sobre comunidades silenciadas, marginadas, oprimidas y sin poder se presenta de manera deformada, con gran superficialidad, centrada en anécdotas (y) descontextualizadas..." (Torres Jurgo,:238)

El tema final que aborda la guía en el recorrido, es nuevamente: **indumentaria**, para ello se desplazan a donde se ubican las vitrinas que contienen los textiles, espacio en que les explica el vestuario del hombre y la mujer indígenas huicholes:

G.: A ver véngase vamos a ver la ropa de los huicholes, hay veces que hace mucho frío, entonces los huicholes se van a vestir con esta camisa que es ¿de? ¡lana! y se la van a amarrar con una faja que también es de lana. Pero vénganse. ¡Cuidado!, ¡cuidado!, pero cuando hace calor, una camisa de manta ¿verdad? y también se la van a amarrar con ¿su? ¡faja!, ésta camisa es de mujer, es cortita y esta camisa es de hombre y es larga. ¿Quieren que veamos a un huichol vestido?

Ns.: Sí.

G.: Vénganse para acá. Aquí hay una fotografía ¿de...?, huichol, huichol y huichola, el señor y la señora, y allá los vemos sentados, con los maniqués que están sentados ¿ya los vieron?

Para la explicación de este tema la guía se apoya en los objetos expuestos en las vitrinas dedicadas a la producción textil de los huicholes, y de fotografías que muestran al hombre y a la mujer huicholes. Al hacerlo la guía logra una articulación entre diferentes elementos museográficos, que, dentro de la organización museográfica de la sala, se encuentran clasificados en diferentes temas, pero que gracias al conocimiento y manejo de los recursos museográficos que tiene, logran cumplir con el propósito educativo respecto al tema que ella definió.

Para finalizar el recorrido por la sala Cora-huichol, la guía hace una invitación a los niños para que se despidan del grupo de los huicholes, antes de continuar su recorrido a otras salas.

G.: Vamos para acá, y que les digamos a los huicholes que gracias por habernos permitido visitar su casa, conocerlos, y que vamos a irnos en otro viaje a visitar a otros amigos de ellos, que están muy lejos de ahí, que son ¿los?, totonacos. Adiós huicholes.

Ns.: Adiós huicholes (en coro).

Na.: Gracias por todo.

Ns.: Vámonos a la avioneta.

G.: Vámonos en avioneta.

Al despedirse los niños de los huicholes, aún se percibe la vinculación que mantienen con el juego que definió la guía como estrategia, para involucrarlos en el conocimiento de éste grupo; lo que está representado por la frase “Vámonos a la avioneta”; que expresa finalmente uno de los niños.

El recorrido por las salas etnográficas concluye en la sala del Noroeste (tarahumaras) después de haber pasado por la huichol y la de Golfo de México (totonacos)¹², en ésta, la guía concluye la visita con una pregunta:

G.: ¿Entonces ya vieron qué tan diferentes son estas tres culturas, los huicholes, los totonacas y los tarahumaras?

Algunos niños, responden con una exclamación a la exclusión que la guía hace de la cultura de ellos:

Ns: ¡Nosotros!

La guía parece rectificar con el siguiente comentario:

G.: ¡Y ustedes! desde luego es muy importante.

Aquí, vale recordar que durante el recorrido por la sala Cora-huichol, la guía hizo comparaciones entre la cultura huichol y algunos elementos de la cultura de los niños, y es ésta exclusión -que hace de ellos cuando les muestra la diversidad cultural-, la que parecen reclamar los niños.

¹² El registro etnográfico de los recorridos en estas salas no se incorporan por considerarse que el presente caso ilustra el proceso educativo que se desarrolla en una visita guiada.

Durante la realización de esta visita guiada se manifestaron algunos elementos que contribuyeron a construir una práctica educativa que cubrió las expectativas de los involucrados: maestra, guía y niños.

Por un lado, la recepción del grupo por parte del Departamento de Servicios Educativos, lo cual implicó una solicitud previa de la escuela, la negociación de contenidos entre guía y maestras, la definición de objetivos y de contenidos. Y por otro, un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluyó además de los anteriores, apoyos pedagógicos, recursos museográficos y evaluación. Por lo que toca a la construcción del conocimiento, en este caso, este se da en la relación niño y objeto mediado por la guía, por un lado, y por otro mediado por los saberes previos de los niños, construcción que cobra expresión en la motivación, retroalimentación y evaluación.

3.2 Prácticas educativas en el museo, a cargo de las maestras del sistema escolarizado.

La insuficiencia de personal en el área de servicios educativos en el museo (asesores educativos, promotores culturales y guías), ocasiona que se atienda menos de la mitad de la demanda de visitas guiadas que realizan las escuelas para los grupos escolares de los diferentes niveles de educación básica (E:5), a pesar de que dicha área ofrece como una alternativa, cursos dirigidos a maestros para que conozcan los contenidos que maneja el museo y puedan guiar a sus grupos, teniendo en consideración las salas que les ofrecen posibilidades de enriquecer los contenidos escolares.

No obstante las anteriores posibilidades que ofrece el museo de hacer una visita con carácter educativo, apoyándose en la asesoría del personal del museo, muchos maestros no recurren a ellas, ya sea porque o ellos mismos preparan su visita, desconocen éstos servicios, no solicitan a tiempo el servicio (en el caso de la visita guiada) o simplemente no lo consideran necesario. Así, es común observar a maestros que conducen a sus grupos -en recorridos rápidos- por todas las salas del museo, entre los que se cuentan grupos de

escuelas del Distrito Federal y también de escuelas de Estados de la República próximos al D.F., que quieren aprovechar al máximo su visita. En este último caso encontramos a los que en su itinerario contemplan no sólo la visita al MNA, sino también a otros museos del Bosque de Chapultepec (Museo Nacional de Historia y Galería de Historia) e incluso algunos centros recreativos.

También encontramos maestros que visitan sólo algunas salas, principalmente las arqueológicas por las razones expuestas (su relación con los libros de texto), dentro de éstos se encuentran regularmente los que llevan grupos del nivel primaria y secundaria. En tanto, en las salas etnográficas es común ver la concentración de grupos de niños preescolares, regularmente conducidos por sus propios maestros, lo cual es comprensible probablemente porque los objetos ahí expuestos son más cercanos a los contemplados en su realidad, y es poco frecuente ver visitas guiadas a éstos niños por parte de los guías del museo, porque como se señaló antes no las solicitaron a tiempo o definitivamente no lo consideraron necesario y/o porque parece haber cierta preferencia por parte de la guías para la conducción de grupos, pues como manifiesta una de ellas: "...si es jardín de niños todos (los guías) le sacan la vuelta." (registro E:1) Esto último quizá se deba a la falta de conocimiento de los procesos cognitivos que el niño desarrolla y la falta de recursos pedagógicos para comunicarse con ellos.

El cumplimiento de algunas condiciones para realizar una práctica educativa en el museo, que ofrezca a los alumnos experiencias de aprendizaje satisfactorias, parecen ser pasadas por alto por parte de muchos maestros que conducen a sus propios grupos, tales como el conocimiento de los contenidos disciplinares que maneja el museo, la definición de contenidos motivo de los aprendizajes que se persiguen, el previo conocimiento de los recursos didácticos con que cuenta (colección arqueológica y etnográfica, ambientaciones, dioramas, fotografías, maquetas, proyecciones videográficas, etc.) y las mismas normas de la institución. Lo cual no obstante son elementos de planeación indispensables para cualquier práctica educativa, ya sea dentro o fuera de la escuela.

Presumiblemente, la visita de los maestros y grupos escolares, responde a objetivos educativos vinculados a los programas y contenidos escolares. De tal manera que para cerciorarme de ello, frente a la visita guiada para niños preescolares a cargo del personal del museo reseñada en el punto anterior, tome el caso de una práctica educativa en el museo, dirigida por una maestra del nivel de preescolar, para dar cuenta de otra forma en que se utiliza el museo con propósitos educativos.

3.3 Una práctica educativa en la sala Cora-huichol a cargo de una maestra del nivel de preescolar.

La presente visita es guiada por una maestra de nivel de preescolar quien me informa que su última visita al museo la hizo en su época de estudiante. Ella conduce a su grupo de primero y segundo año por la sala Cora-huichol -según dice- con el objetivo de que los niños conozcan a sus antepasados, se den cuenta y valoren que no era lo mismo ahora que antes y vean el inicio y el proceso de cómo se fue dando la civilización. (registro:P:9) Esta visita es apoyada, en cuestión de disciplinamiento, por dos madres.

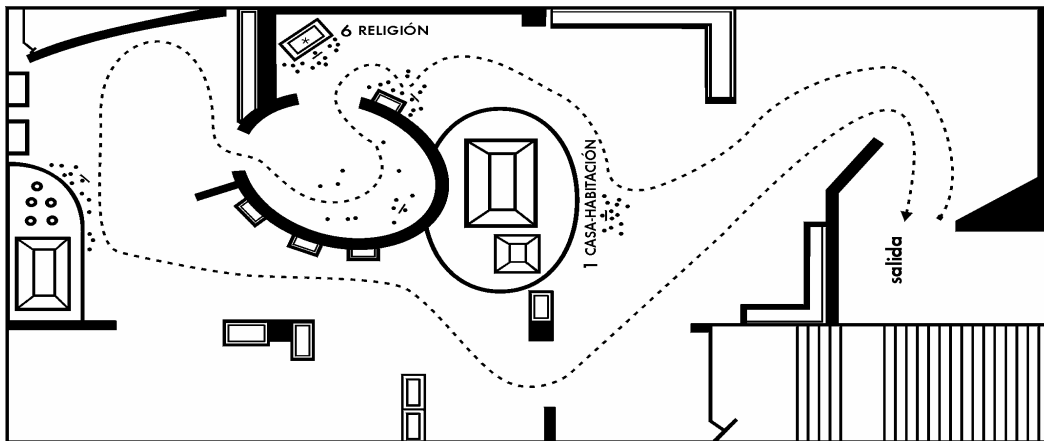
En cuanto a los contenidos escolares con que la maestra vincula su visita al museo, no son claros, ya que de manera titubeante ella señala que la vinculación se establecerá cuando se les de taller de modelado en su centro de trabajo. Los contenidos durante el recorrido los define ella misma, abordando algunos elementos de los temas de **Casa-habitación y Religión** a los que les destina 30 minutos aproximadamente.

En este caso, el abordaje de los contenidos, la organización del grupo y los tiempos, están bajo el control de la maestra durante su estancia en el museo. Los contenidos no están sujetos a negociación ni con el personal del museo, ni con los mismos niños; en todo caso, los temas seleccionados más bien parecen ser producto de la improvisación de la maestra. Lo cual contradice las

propuestas de planeación sugeridas en la metodología de proyectos (propuesta para el nivel de preescolar) cuando señalan que: “Es importante que una vez determinado el proyecto, el docente investigue y se documente sobre el contenido que va a ser abordado con los niños, para que de esta manera tenga elementos y pueda responder adecuadamente a sus inquietudes, ampliar información, enriquecer el vocabulario y orientar sus ‘investigaciones’ ”. (SEP,1993:44)

La circulación y conducción del grupo por la sala se da de manera anárquica, muestra la falta de planeación y conocimiento previo de la maestra sobre el espacio y los contenidos de la sala, y una propuesta museográfica de circulación no fácilmente identificable; en consecuencia la maestra conduce a los niños, en un primer momento, al espacio destinado a la exposición del tema **Casa-habitación**, sin percatarse de los temas **ambiente geográfico** y **apariencia física**, con los que inicia el recorrido por la sala (según la secuencia que establece la guía impresa de las salas de etnografía), como se puede observar en el gráfico siguiente:

Gráfico 4: SALA CORA HUICHOL
 Recorrido realizado por un grupo de 1° y 2° de preescolar, guiado por su maestra.



* Esta es una vitrina que contiene diversos tipos de casas habitación de diferentes regiones del país. No está considerada en el mapa de la Guía de Salas de Etnografía como tampoco guarda relación con el tema de religión.

Fuente: Plano del dibujante Eduardo H. tomado de la Guía de Salas de Etnografía del MNA, de 1994, y modificado para los propósitos de este trabajo.

En este espacio a partir de sus saberes previos, los niños hacen comentarios aislados sobre algunos objetos que observan; mientras la maestra se concreta

a negar las afirmaciones de los niños sin proporcionarles la información correcta. Por lo demás, las interacciones verbales con los niños respecto a los objetos observados, se ven constantemente cruzadas por llamadas de atención orientadas a mantener el orden, como se observa en el segmento siguiente:

No.: Es elefante.

M.: No ese no es elefante está muy pequeño.

No.: Perro.

M.: No, ha de ver sido como de... ¡No te subas Vianey!

De los objetos observados dentro de la Casa huichola, la maestra continua realizando preguntas, mismas que reciben respuestas negativas por parte de los niños, que muestran la falta de conocimientos previos sobre los objetos observados, no obstante sus esfuerzos por hacer asociaciones derivadas de sus propios referentes, y lo que es más, de la misma maestra que al dar respuesta a sus mismas preguntas, lo hace de manera errónea, como se ve en el segmento siguiente:

M.: ¿Qué más tiene la casa?, ¿Alguien sabe para qué es ese? Éste que está aquí colgado.

No.: No.

M.: Bueno ahí guardaban su bebida ellos, la bebida que sacaban del maguey ¿ustedes saben cómo se llama esa bebida?

Ns.: No.

M.: Aguamiel, el aguamiel.¹³

Una de las madres que apoyan a la maestra interviene llamando al orden a un niño que intenta subirse a la plataforma en que se encuentra la Casa huichola mientras la maestra, a la par que los niños, va descubriendo y enumerando los objetos que se encuentran dentro y alrededor de la casa, intenta también que los niños noten diferencias en los objetos pero no les da los referentes respecto a qué son diferentes:

Mamá (Mm): No se suban ahí, párense ya.

M.: ¿Ya vieron la ropa que está atrás, que es diferente?

Na.: Ese era su cinturón.

M.: Aja, su cinturón. El sombrero también diferente...

¹³ La maestra hace alusión a los guajes o bules en que los huicholes guardan su bebida tradicional que es el tesjuino, elaborado con maíz fermentado. El cual no guarda relación alguna con el maguey ni con el aguamiel.

Dada la dispersión del grupo y la voz de la maestra que no alcanza a ser escuchada por todos los niños, algunos se distraen con otras vitrinas que se encuentran a los costados de la Casa huichola, tal es el caso de una niña que hace referencia a las máscaras que se encuentran en la vitrina dedicada a la exhibición de algunos objetos de la cultura de los Coras, entre ellos una máscara.

Na.: No me gustan las máscaras.

Este comentario de la niña pasa desapercibido a la maestra, quien continúa haciendo preguntas y afirmando o corrigiendo (con un sí o un no) las respuestas de los niños que se encuentran más próximos a ella.

En este espacio es de destacar que la visión de la maestra acerca de los grupos indígenas, no hace distinción temporal entre las culturas prehispánicas y las culturas indígenas actuales, motivo de su visita al museo, (lo cual se manifiesta en principio, en el objetivo de su visita, señalado anteriormente) . Y si bien, ella se apoya en algunos momentos en la información proporcionada en las cédulas, tampoco ellas le ayudan a hacer una ubicación histórica de estos grupos, pues la ubicación temporal de los grupos indígenas en el museo está ausente. En consecuencia la concepción transmitida al grupo de preescolares es esa. Como se muestra en el momento en que el grupo se encuentra frente a la casa a escala de los huicholes, donde la referencia que la maestra hace de los objetos de la cultura de los huicholes se da con el uso del tiempo verbal pasado, como se observa en el segmento siguiente (y en general, como se puede identificar a lo largo de todo el recorrido):

M.: ¿Cómo se llama esto?

Na.: ¡Comal!

M.: Comal, ¿no **había** estufa todavía verdad?

Na.: Allá **calentaban** la sopa....

No obstante la concepción de la maestra y su falta de planeación para la visita al museo, no se puede dejar de señalar que a ello contribuye en gran medida, el propio diseño de las exposiciones.

A una niña le llama la atención una caja metálica pequeña de color blanco, que se encuentra dentro de la Casa huichola, y que es un regulador de temperatura para las colecciones etnográficas ahí contenidas, la niña la relaciona con una lámpara, y pidiendo la confirmación de la maestra, esta le responde afirmando erroneamente:

M.: Ajá, ahí **calentaban** todo y **cocinaban** lo que faltaba.

Na.: Ahí **estaba** su lamparita.

M.: No **había** luz, ¿cuál lamparita?

Na.: ¿Pero esta qué es?, hay una.

M.: ¡Ah!, ahí **era** para colocar cosas arriba, pero no **era** una lámpara.

Los niños continúan identificando objetos, sin que la maestra los vincule o les ofrezca una descripción del contexto en que ellos se presentan, sumándose incluso a ello, la información incompleta o incorrecta de los niños, sobre la función que tiene la puerta en la construcción de la casa; y dejando ver su limitada formación, ya que no contempla que la intervención pedagógica dentro de un marco de interacción educativa es aquella que tiene en cuenta las capacidades de los niños, pero no para acomodarse a ellas sino para superarlas (Coll y Solé, 1991: 16-20):

Na.: Cuchara también hay.

M.: También.

Na.: También una puerta para que entre luz.

Na.: Puerta...

M.: No, esto está así para que veas de qué está construido, el carrizo y allá tiene como paja.

Na.: Ah no pero allá.

M.: ¡Ah también **tenían** su puerta, claro!

No.: **Abrían** su puerta para que tengan luz.

M.: Sí porque como no **tenían** luz, entonces cómo entraba la claridad.

M.: ¡Vénganse!

Na.: Vente para acá.

M.: Agarra tu pareja, ¡Vianey! ¿dónde está tu pareja?

No.: Maestra (...) me pateó la mano.

En un segundo momento, la maestra conduce al grupo directamente hacia el espacio destinado al tema de **religión**, sin detenerse en los espacios

destinados a los temas de **economía** y **organización social**, mostrando nuevamente el carácter anárquico de la visita.

El tema de religión inicia -como ya se dijo- con la presentación en una vitrina de algunos objetos como: ojos de dios, tablas votivas y flechas; de éstos, la maestra llama la atención de los niños sobre los materiales de que están hechos los ojos de dios, de los que resalta su carácter artesanal:

M.: Estas son unas artesanías que hacen en Nayarit, ese se llama ojo de dios y está hecho con estambres de diferentes colores.

La maestra intenta centrar la atención de los niños sobre las jícaras votivas y, les pide la confirmación sobre lo que les dice con una pregunta, misma que es contestada por una de las mamás de los niños, mientras que éstos últimos se encuentran ocupados en riñas entre ellos; la dispersión visual de los niños es evidente en este espacio, ya que mientras la maestra observa la jícara, algunos niños observan otros objetos que hay al interior de un templo (simulado museográficamente), a tal situación responde el comentario final de la niña que observa y trata de identificar el material de que están hechas las representaciones de unos dioses (aparentemente de piedra).

M.: Acá está una vasija (jícara votiva).

No.: Vas a ver.

Na.: ¡Cállate!

M.: Es parecida a aquel, al ojo de dios. Esta ya no está hecha de estambre está hecha de material que se llama chaquira ¿verdad?

Mm.: Sí es la chaquira.

Mm.: ¡César!

M.: ¡Hay qué bonito Ivon!

Na.: de piedra.

Antes de entrar al templo mencionado, la vista de la maestra se encuentra con una vitrina que tiene una maqueta en la que se pueden observar algunos tipos de construcciones y de materiales de que están hechas algunas casas ubicadas en diferentes regiones del país, las que al parecer no guardan ninguna relación con el tema ahí expuesto, o al menos, tampoco hay cédula

alguna que proporcione información sobre su articulación con el tema de religión.

En este espacio la maestra pide a los niños que identifiquen la casa “mejor hecha”, pero no les da referentes con base en los cuales los niños calificarán lo que es una casa “mejor hecha”.

M.: Miren, aquí están otros tipos de vivienda, véanlos, desde allá para que vean todos, ¡pero no toquen el vidrio!

Mm.: ¡No agarren, no agarren!

M.: Son diferentes casas, ustedes me van a decir qué casa estaría mejor hecha, véanlas todas.

La interacción verbal que se da entre los niños es principalmente reclamando un espacio cerca de la maqueta para poder observar las casas, y sólo los niños que se encuentran en la primera fila participan y responden al cuestionamiento de la maestra.

Ns.: Ésta, ésta.

M.: ¿Seguros? De qué está hecha, a ver fíjate de qué está hecha.

Ns.: ¡De palos! de palos.

M.: De palos, a ver ahora fíjate de qué está hecha la de allá.

Na.: Ésta... ésta de paja que.

No.: Pues de palo.

No.: ¡No empujen!, ¡hecha de palos!

No.: ¡No empujes Ivon!

Mm.: Ven, agarra tu pareja.

La maestra continúa observando y mencionando a los niños lo que ve en las vitrinas próximas, festeja además el que una niña haya memorizado el nombre de uno de los objetos, como se ve en el segmento siguiente:

M.: Estas son otras artesanías.

Na.: agarra tu pareja.

Na.: El ojo de dios.

M.: Ah miren!, ella ya se grabó el nombre de la artesanía ¿cómo se llama?

Na.: Ojo de dios.

M.: Eh, Ya se lo grabó ella. ¿Ya vieron que tienen muchos colores, muchas formas?
Ns.: ¡Las bolitas!
M.: Las bolitas, ¿cómo se llamaban?
Ns.: ¡de colores!
M.: De colores las bolitas, ¿pero se acuerdan cómo les dije que se llamaban?. ¡No toques!
M.: ¡No! ese es ojo de dios también.
Mm.: ¡Eliud!, ¡Gaby!
Ns.: Este es un ojo de dios, esto es ojo de dios.
M.: Estos son de otro material muy parecido al yeso.
Na.: Es piedra.
M.: Ajá, es piedra.

Frente a una tabla votiva, la maestra interroga a los niños sobre los nombres de los animales ahí representados, los niños dicen diferentes nombres sin que la maestra confirme o corrija en todos los casos, las respuestas de los niños.

M.: ¡Pablo!, ¡Ivon!, no toques. Miren fíjense que en esas artesanías ellos ponían dibujos de animalitos. ¿A qué animal se parecen?, véanlo bien.
Na.: A la víbora.
M.: No no es víbora.
No.: agajija.
M.: Lagartija... no, yo le veo la forma de un venado ¿no?, miren sus cuernos.
Na.: Ah, pues sí es un venado.
M.: ¿Verdad?
Na.: Un venado.
M.: Acá ya hay otros animalitos, por ejemplo, ¿este qué parecerá?
No.: ¡Perro!
M.: Se parece al perro.
Na.: ¡Lobo!

La maestra se desplaza junto con los niños fuera del templo; en su recorrido pasan de largo una vitrina que atrae la atención de un niño, y éste hace un llamado al grupo, es entonces que la maestra se detiene frente a esa vitrina. En ella se encuentran algunas caras decoradas con pigmento facial (extraída de un arbusto del desierto), y que según la cédula informativa, "...son las de los peregrinos peyoteros que llevan en los viajes a Wirikuta, y, representan a los (seres) sobre naturales que participaron en la primera búsqueda mitológica del peyote."

Mm.: ¡Vente Eliud!
No.: Aquí, ¡acá!
M.: ¡Ah sí, es cierto!, se nos pasó, ¡perdón!, Eliud viene atento. Aquí está cómo se **pintaban** ellos la cara ¿ya vieron?

Ya casi para terminar el recorrido por la sala, la maestra parece no percatarse aún de que las culturas que están representadas en la sala, son las de los grupos Cora y Huichol; refiriéndose siempre a los grupos con el pronombre **ellos**, nunca nombrándolos por su propio gentilicio, como lo muestra la respuesta que da al niño que hace un comentario sobre lo que observa. Por lo demás, los niños siguen la dinámica establecida por la maestra que consiste en identificar los objetos que ven, en ocasiones adelantándose a ella, sin que ésta haga las aclaraciones pertinentes a los comentarios de los niños, ni contextualice los objetos en razón del significado que tienen dichas prácticas para los huicholes.

Na.: Algunos se vestían de tagones, algunos se vestían de tagones...

Ma.: ¿De dragones? Sí **ha de ver una cultura por ahí** que sí se pintan de dragones.

Na.: Se ponían las máscaras para ponerle...

M.: Sí pero a ellos les **gustaba** pintarse la cara, es su costumbre de ellos.

¿Ya vieron que son diferentes las figuras? Este tiene florecitas enfrente, en las mejillas y acá como caracoles, el que está pintado así...

Mm.: ¡Carolina!

Na.: ¿Y esos cómo se llaman, los pelos?

M.: ¿Cuáles pelos?

Na.: Estos.

M.: ¡Ah!, no son pelos, bueno, sí son pelos pero de animales y ellos los utilizaban pero como aretes.

Na.: Para ponérselos...

M.: Ajá...

Na.: ...en la cabeza.

En tanto que la maestra identifica otros objetos contenidos en la vitrina, los niños continúan jugando y peleando entre ellos, sin poner atención a las interrogantes de la maestra:

No.: Y tienen monedas...

No.: en la cabeza (risas)

Ns.: En la cabeza, en el cabello (risas)

M.: Miren ahí hay otras figuras de barro, como esas ¿ya vieron?

Mm.: ¡No! ¡no, noo!

Na.: Maesta (...)

M.: ¡Ah! ese está hecho de madera, está otro animalito, ¿a qué se parece?

No.: Pero no me lo tiras.

Na.: ¡Déjalo!
No.: ¡Déjalo! (haciendo burla a su compañera)
Na.: Maestra, esta Julia está de payasa.
Na.: Ya mi mamá me pegó por culpa de (...) y no me dolió.
Mm.: ¿Y en dónde te pegó?
Na.: En muchos lados.

Al continuar el recorrido, los niños se detienen frente a la reproducción a escala del templo de los huicholes, que contiene objetos musicales, maíz, vasijas y flechas. Del templo, la maestra tampoco explica la función religiosa que tiene para los huicholes, únicamente se concreta a identificar objetos aislados y a hacer preguntas con el mismo sentido.

No.: Ese se quiere meter a vivir ahí (reproducción del templo)
M.: ¿Te gusta?, ¿te gustaría vivir allí?
No.: Entonces metete (risas)
No.: Yo también.
Ns.: Métete, métete.
M.: ¿Porqué te gustaría vivir ahí Diego?
No.: Porque mire como está formada de elotes
M.: ¡Porque tiene qué?
No.: Se quiere comer los elotes Diego (risas)
M.: ¿Porque tiene pollitos?. Yo no veo los pollitos. Tiene el maíz que ellos utilizaban para comer.
No.: ... Con chile en la boca... (risas)
M.: Miren ya vieron los cuernos que están ahí, ¿de qué creen que sean los cuernos que están colgados?
Ns.: ¡De venado!
M.: ¡Ah! ¿verdad?
No.: ¡Y esas son las plumas de los gallos!
M.: Ajá, no gallo, pero sí era gallina este (...)
Na.: hasta aquí unas uñas...
M.: ¿Ya observaron todas las vasijas que tienen allí? esas eran las que **utilizaban** para poner ahí su comida.
No.: ¡Métete Eliud!
No.: ah, ya vi una silla.
M.: De ese material están hechas las sillas que vimos acá atrás ¿sí las vieron?
Na.: Sí

La maestra aprovecha el comentario del niño sobre la iluminación museográfica del templo, para transmitir y reafirmar en los niños la visión de que los objetos ahí representados forman parte del pasado, por consecuencia, se entiende que los grupos que los producen forman también parte de él.

No.: Acá está la luz

M.: Sí pero esa luz es para que tú veas que hay adentro, es que ahí todavía no **había** luz, todavía no **había** luz.

Por lo demás, los niños continúan con una dinámica propia de interacción, mediada por los objetos aislados que observan dentro del templo y que parecen asociar con otros conocidos por ellos (aunque no estén presentes en el templo). La maestra no interviene para centrar los comentarios de los niños o articularlos con el tema religioso de los huicholes, sólo interviene para cerrar su visita a ésta sala y al museo.

Mm.: ¡Carolina!, Carolina.

No.: ... y cuando me pega mi agüelito (risas)

No.: Pus yo quiero tomar cuba. (risas)

Na.: Yo quiero tomar cerveza

No.: Yo quiero tomar cerveza ya.

Mm.: Shh

No.: Yo también, yo voy a tomar cerveza.

Mm.: ¡Que quiere tomar cerveza! (dirigiéndose a la maestra)

Ns.: (Risas)

No.: y de elote... y de guacamole

Na.: y de chile... en la boca (risas)

En los segmentos anteriores puede ser apreciada la participación de las mamás en el disciplinamiento del grupo así como la casi nula participación de la maestra en este sentido. La maestra continúa el recorrido por la sala con el tema de religión, dirigiéndose posteriormente a la salida, sin haber realizado algún resumen o síntesis, mucho menos algún tipo de evaluación acerca de lo visto en la sala y lo captado por los niños. La indicación final es para que los niños restablezcan el orden y la organización con la que entraron a la sala, recordándoles que una de las reglas del museo, al menos así entendida por ella, de que “ahí no se puede hablar”, como se observa en el siguiente segmento:

M.: Oigan, les dije que aquí no se podía hablar. En silencio...

El grupo abandona la sala obedeciendo a otra indicación de la maestra:

M.: Vamos a bajarnos

M.: A ver se forman como veníamos, ¡rápido!

En esta visita guiada se hace manifiesta la falta de planeación identificada en principio por la falta de contacto previo de la maestra con el Departamento de Servicios Educativos y la anarquía con la que se conduce al grupo en la sala y por los siguientes elementos que conducen a una visita de tipo turística por el museo: ausencia de conocimientos sobre los contenidos de la exposición, contenidos que se reducen a la enumeración de objetos e interacciones con limitados apoyos pedagógicos como preguntas sin sentido que no proporcionan referentes significativos para los niños y sí informaciones erróneas, y que no logra construir un conocimiento que integre los saberes previos de los niños.

Dado el carácter tan azaroso en que la maestra recurre a los objetos, su mediación en el proceso de construcción del conocimiento es en gran manera limitada. En consecuencia gran parte de las interacciones se establecen entre los niños, en ocasiones mediadas por los objetos de la exposición, y en su gran mayoría ajenas a ellos.

Cuadro comparativo

3.4 Prácticas educativas presentes en la conducción de grupos en la sala Cora-Huichol del Museo Nacional de Antropología.

ENFOQUE ESTRATEGIA		ANTROPOLÓGICO Guía del museo	SIMULACIÓN Maestra de preescolar	
Recepción		Recepción por parte de los Servicios Educativos del Museo	Acceso libre	
Negociación de contenidos (salas etnográficas)		Entre las maestras responsables del grupo y la guía del Museo.	Decididos unilateralmente por la maestra.	
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Objetivos	G. Que los niños aprendan que en México existe mucha gente además de ellos, con características diferentes, gente que es distinta a ellos, que son importantes porque conservan nuestras tradiciones, que tienen problemas severos y, que hay que conocerlos para entenderlos y ayudarlos sin dañarlos.	Que los niños conozcan a sus antepasados y el proceso de cómo se fue dando la civilización.	
	Definición de contenidos	Ambiente geográfico, Casa-habitación, Caza y pesca, Religión e Indumentaria.	Casa-habitación Religión	
	Secuenciación de contenidos	Articulada	Desarticulada	
	Apoyos pedagógicos	Motivación: juego imaginativo		Motivación: llamadas a observar los objetos
		Recuperación de saberes previos (escolares, familiares, extraescolares)		No se manifiestan conocimientos previos en la maestra y en los niños.
		Comparación		Interrogación sin sentido
		Interrogación		
		Interacción verbal y corporal		Interacción verbal
	Retroalimentación		Información errónea	
	Aprovechamiento de recursos didácticos museográficos	Optima Objetos etnográficos, fotografías, mapas, maniquís, reproducciones (casa y templo huichol).	Deficiente objetos etnográficos, reproducciones (casa y templo huichol)	
Evaluación	Interrogativa	No la hay		

A continuación hago algunas consideraciones acerca de los modelos a partir de las categorías incluidas y precisadas en los cuadros: recepción, negociación de contenidos, proceso de enseñanza y aprendizaje (objetivos, definición de contenidos, secuenciación de contenidos, apoyos pedagógicos y aprovechamiento de recursos didáctico museográficos) y, evaluación.

3.4.1 Recepción.

Modelo 1

La entrada del grupo a las salas etnográficas, se da previo al acceso al área de servicios educativos donde se le asigna una guía. En este caso, las maestras solicitaron con anticipación la visita guiada al departamento de servicios educativos, aunque cabe señalar que, en lo referente a los contenidos éstos son negociados directamente con la guía, una vez que se encuentran en las salas etnográficas. En este caso podemos decir que se logró una mediana cooperación entre el museo y la escuela, dado que ambas partes en lo general, lograron cubrir sus propósitos educativos.

En lo anterior se percibe la necesidad de una mayor cooperación entre ambas instituciones, que se refleje en el conocimiento previo de las necesidades específicas de los grupos por parte de los prestadores del servicio educativo en el museo, para que puedan responder de manera más adecuada a la demanda. Por supuesto, ello rebasa las posibilidades individuales de los guías o asesores educativos de dicha área, ya que esto tiene que ver con una política educativa de museos, que requiere formular los mecanismos que posibiliten su cumplimiento. Lo cual implica un verdadero reconocimiento de la importancia de la función educativa de los museos, tan mencionada en el discurso pero poco reconocida y apoyada en su realidad operativa; quedando de manifiesto, entre otras cosas, en la nula investigación que existe en el museo acerca de los públicos que lo visitan, la falta de capacitación a dicha área para el cumplimiento de sus funciones, y el decreciente número de sus integrantes, en tanto que la demanda de servicios va en aumento.

Modelo 2

El acceso del grupo se da por el área de servicios educativos y no obstante que no hizo reservación alguna tampoco solicita guía al momento de su llegada, siendo la maestra quien se encarga de conducir al grupo. La falta de contacto previo con el personal del museo por parte de la maestra, podría interpretarse en un primer momento, como el poseer el suficiente conocimiento y planeación para conducir al grupo por la sala Cora-huichol, sin embargo, como se pudo observar durante su recorrido por la sala, se observó que no es así.

En este caso, la falta de vinculación de la escuela con el museo, resulta en una actividad desafortunada, dada la falta de planeación y los nulos conocimientos de la maestra y por tanto de los niños acerca de los contenidos de la sala, lo cual le impide promover en sus alumnos aprendizajes significativos que le permitan cumplir con algún propósito educativo de los señalados en el Programa de Educación Preescolar, por lo que esta experiencia se traduce en una “práctica educativa de simulación” o en un currículo tipo turista -como lo llama Torres Jurgo-, donde la información es presentada de manera superficial, deformada y descontextualizada. (Torres Jurgo, 1995:238)

Esta experiencia me permite abordar una de las cuestiones tan discutidas en el ambiente educativo de los museos acerca de las responsabilidades de ambas instituciones, museo y escuela, cuando se plantean situaciones educativas en espacios museísticos. Y, en este sentido, considero insoslayable la responsabilidad del maestro acerca de la planeación necesaria de su visita al museo y la preparación del grupo que implica la información previa que deben recibir para acceder a una mayor comprensión de los contenidos que maneja el museo, mismos que deben ser previamente seleccionados desde la escuela de acuerdo a sus propósitos educativos, pues el dicho tan sostenido de que *en el museo se aprende visualmente*, tiene su parte de verdad, desde mi punto de vista, siempre y cuando exista una información y preparación previa, tanto del maestro como de los alumnos que les permita hacer inteligible el discurso museístico, pues como se vio anteriormente éste también tiene su propia lógica

y muy a pesar de que el maestro diseñe su propio itinerario -como lo realizó la guía del museo- él requiere de igual manera conocer los recursos que este le ofrece, más aún cuando él es el responsable de la conducción de su grupo por las salas del museo.

3.4.2 Negociación.

Modelo 1

En este modelo, en principio podemos señalar que la apertura de la visita guiada se realiza con la negociación de los contenidos que abordará la guía durante el recorrido. En este aspecto, cada uno de los agentes educativos representantes de instituciones diferentes, aunque con propósitos educativos similares, fijan sus posiciones en cuanto a la conveniencia de abordar más o menos contenidos (únicamente la cultura huichol o, ésta y además las culturas de los totonacos y tarahumaras), uno y otro desde su experiencia y conocimiento, argumenta su posición para llegar finalmente a un acuerdo en el que deciden por la segunda opción. En la que, cabe decir, se recupera los que motivan los comentarios de los niños a su llegada al museo (huicholes). Esto nos deja ver, por un lado, la definición de objetivos por parte de las maestras del grupo y, por otro, la flexibilidad de la guía del museo para adaptarse a las necesidades del grupo.

Modelo 2

En este, -si puede decirse- los contenidos son decididos unilateralmente por la maestra que conduce al grupo, por lo que dicha negociación no existe. Lo que se percibe en esta selección de contenidos es más bien una decisión arbitraria o intuitiva, en la que se opta por la sala de la cultura huichol que es con la que inicia el recorrido por las salas etnográficas. Además es de destacar que durante todo el recorrido por la sala, la maestra no se percata de cual es la cultura que ahí está representada, lo cual queda de manifiesto en la forma en que se refiere a los productores de los objetos que observan “ellos”.

3.4.3 Proceso de enseñanza y aprendizaje

a) Objetivos

Modelo 1

En el objetivo expresado por la guía se identifica la necesidad de dar a conocer a México como un país en el que existe la diversidad cultural, ésta representada por la cultura indígena y la cultura mestiza (esta última representada por los niños), donde la importancia de los grupos indígenas radica en que conservan “nuestras” tradiciones. Aquí cabe destacar que, la guía señala la distancia entre ambas culturas cuando refiere que los indígenas son gente distinta a ellos, pero al mismo tiempo los hace partícipes de las mismas tradiciones. Por último apela a la comprensión de ellos para ayudarlos sin dañarlos. La distancia que establece la guía en el objetivo según lo expresado en la entrevista entre la cultura indígena y la cultura mestiza, no es percibida en su exposición, es decir, cuando hace las comparaciones de algunos elementos culturales del grupo indígena frente a otros elementos de la cultura de los niños. En todo caso, se percibe un manejo de igual a igual sin sobreponer una cultura a la otra. Por otro lado, se observa en distintos momentos los señalamientos hacia las condiciones difíciles de vida que tienen dichos grupos, explicadas principalmente a partir de las condiciones geográficas. Elementos que apuntan hacia una concepción comprensiva de la interculturalidad.

Modelo 2

En tanto, en el modelo 2 se puede observar un enfoque de la cultura de tipo evolucionista, en el sentido de que esta se concibe como una sucesión de etapas que son síntesis de la historia anterior y aportación a la historia futura (Tylor, tomado de Ornelas, 1997:22). Y que, como señala Ornelas, bajo esta perspectiva la cultura es sinónimo de civilización al ser considerada como una objetivación material de las sociedades modernas (...) que definen el grado de

desarrollo alcanzado, por ejemplo, entre las culturas primitivas y las civilizaciones”. (Ornelas, 1997:22).

Por lo que en este sentido, el objetivo expresado por la maestra y la práctica observada, corresponden a dicho enfoque cuando señala que el objetivo es “que los niños conozcan a sus antepasados, que se den cuenta que no era lo mismo ahora que antes y que vean el inicio y el proceso de cómo se fue dando la civilización” (registro:P:9) y cuando también en su práctica subraya de manera especial el pasado (Había, tenían, pintaban, utilizaban, etc.) y no refiere al presente del grupo étnico.

b) Definición de contenidos

Modelo 1

En el caso del servicio prestado por el museo a través de una guía, se conjugan los intereses de dos agentes educativos guía y maestras de preescolar, la primera quien tiene el conocimiento de los contenidos que maneja el museo y que a través de su experiencia ha creado propuestas de delimitación y abordaje de los mismos, y que los conjuga con el manejo de los espacios y conocimiento de los apoyos didáctico museográficos. En este sentido la propuesta de la guía es recorrer una sola sala, mientras las maestras de preescolar proponen tres salas, ellas defienden sus propósitos educativos ante la guía, y definen los grandes contenidos a abordar, que en este caso difieren de los ofrecidos por la guía, que es el abordaje de tres grupos étnicos.

Las maestras definen los temas generales que les interesa abordar en el museo tales como: las culturas de los huicholes, totonacos y tarahumaras, en tanto que dejan en libertad a la guía para que seleccione los subtemas que considere convenientes, y que quedan así: ambiente geográfico, casa-habitación, caza, pesca, religión e indumentaria. Estos no son la totalidad que abarca la sala, sin embargo, éste es la muestra de uno de los tantos itinerarios que se pueden construir con base en los intereses educativos de públicos específicos.

Modelo 2

La selección arbitraria de contenidos que realiza la maestra se concretan en el abordaje de sólo dos temas: Casa-habitación y religión, sin que se perciba ninguna intención de ampliarlos.

c) Secuenciación de contenidos

Modelo 1

Se observa una constante vinculación de los contenidos temáticos que la guía aborda, por lo que permite a los niños hacer un mayor número de articulaciones entre los distintos ámbitos de la cultura que la guía les muestra y, entre éstos y los saberes escolares y familiares que los niños poseen de antemano a su llegada al museo.

Modelo 2

Lo anterior no ocurre en este caso, ya que como se pudo observar en el recorrido a cargo de la maestra de preescolar, tanto ella como los niños no demuestran un conocimiento previo de los contenidos de la sala, como tampoco que ella haga algún intento por estructurar o improvisar alguna propuesta temática que de sentido al recorrido; más bien se observa una simple enumeración de objetos aislados y carente de sentido.

d) Apoyos pedagógicos

MODELO 1

Dentro de la práctica educativa de la guía del museo, se identifican algunos mecanismos de ayuda pedagógica -según los entiende la concepción constructivista de la intervención pedagógica-, que contribuyeron a la

realización de una práctica educativa satisfactoria, tanto para las maestras responsables del grupo, como para los niños.

Aquí vale recordar que en este caso, a diferencia del maestro que tiene su programa establecido para un ciclo escolar y para un grado escolar específico, la guía debe contar con esquemas disponibles para atender a cualquier grupo de cualquier nivel de educación básica que se le asigne, en el mismo momento de la llegada de éste al museo, por lo que es de destacar que el esquema preconcebido de la guía para realizar el recorrido (previo a la negociación), es modificado con motivo de la negociación (realizada con las maestras del grupo), además de que lo va ajustando de acuerdo a los intereses de los niños durante su recorrido, lo cual podemos apuntar como una de las habilidades desarrolladas en su trabajo educativo en el museo.

1) Motivación

La motivación de los niños durante el recorrido es favorecida por la guía a través de la aplicación de un juego imaginativo que contribuye a que los niños se sientan partícipes en la construcción del recorrido por la sala, lo que ayuda también, de alguna manera, a trascender el estatismo de las exposiciones.

Considero que en este sentido, y de acuerdo con Coll, que la motivación es un aspecto a considerar dentro de la ayuda educativa, que se define como: "...el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje" (Coll, 1987:117).

2) Recuperación de saberes previos

Los saberes previos que los niños demostraron tener respecto a los temas abordados por la guía del museo, confirmaron el trabajo previo de las maestras con el grupo, lo cual fue central para el logro de una experiencia satisfactoria, tanto para los agentes educativos que participaron en la visita guiada como para los niños. Ello quedó de manifiesto tanto en la participación activa de los niños en el desarrollo de los temas, como en las respuestas dadas a las preguntas de la guía, y en las anticipaciones de éstos a la información

presentada. Confirmándose aquí lo dicho por Cesar Coll cuando señala que: “El aprendizaje significativo es (...) un aprendizaje globalizado en la medida que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.” (Coll, 1987:121). Con esto en mente, podemos decir que los apoyos educativos dados por la guía apuntan al logro de los objetivos y de éstos aprendizajes, situación que por lo demás, demuestra la cooperación entre el museo y la escuela.

3) Comparación

La guía acerca a los niños al conocimiento de algunos elementos culturales de los grupos expuestos, a través de la comparación, la cual según señala Castaño, es “...donde mejor se puede construir el respeto y el reconocimiento de la realidad multicultural” (Castaño et.al.,1998:25). La guía realiza de manera combinada descripciones de la cultura huichol y comparaciones entre algunos elementos de ésta, con otros de la cultura de los propios niños, lo cual los introduce a una manifestación de la diversidad cultural mostrada por la guía, además de que los hace partícipes de ella. Durante este proceso las comparaciones se dan sin sobreponer la importancia de una cultura sobre otra por lo que podemos considerar que hay un reconocimiento respetuoso de la diversidad cultural.

4) Interrogación

La interacción entre la guía y los niños se establece a partir de preguntas y respuestas que se hacen en ambos sentidos, lo cual da lugar a que la guía retroalimente los conocimientos de los niños, pero que además contribuye a que ésta haga los ajustes pertinentes a la secuencia de contenidos, acorde a los intereses que los niños van mostrando. La guía recurre frecuentemente a las preguntas para motivar, evaluar el conocimiento de los niños respecto a algún aspecto o tema en general, reafirmar los conocimientos de los niños, o bien para hacer alguna recapitulación del tema.

5) Interacción verbal y corporal

La comunicación de la guía con los niños y viceversa no se limita a la comunicación verbal, pues también recurre a la comunicación corporal para señalar algunos objetos que le interesa que vean, pero también para recrear alguna forma o situación cultural, como la realizada cuando les muestra cómo los huicholes saludan a su casa. Los niños por su parte también se comunican verbal y corporalmente, un caso de ello lo observamos cuando los niños muestran a la guía cómo se mueven las personas que consumen alguna bebida embriagante.

6) Retroalimentación

La guía retroalimenta los saberes vertidos por los niños durante el recorrido, y lo que es más, los corrige, ampliando su conocimiento y abriendo la posibilidad de que lo sigan construyendo sobre bases firmes. Este se da en ambos sentidos, pues los niños también intervienen proporcionando información a la guía, lo cual da pauta para que ella amplíe los conocimientos de éstos.

MODELO 2

1) Motivación

Aquí no se identifica tipo alguno de motivación. En todo caso, se pueden identificar numerosas llamadas de atención para que los niños no toquen, no hablen y se mantenga la organización por parejas establecida por la maestra para recorrer la sala; al igual que la observación de la disciplina a la que contribuyen en gran medida las mamás de los niños que la acompañan. De tal manera que gran parte de las interacciones de la maestra con los niños tiene que ver con aspectos de disciplina, lo cual desde mi punto de vista en principio, refleja su modelo pedagógico y la falta de conocimiento de la maestra sobre el tema, el espacio en que se desenvuelve y los recursos didácticos con que cuenta el museo, lo cual trae como consecuencia la desorganización de los niños que se ocupan más de riñas entre ellos y de la observación de objetos

distintos a los que la maestra intenta llamar la atención. Destacándose así lo que Coll y Solé, señalan cuando mencionan que no se puede dejar al azar la posibilidad de que las propuestas que se presenten sean del interés de los alumnos; una vez que el interés aboga por una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. (1991:16-20)

Es decir, en este sentido, y de acuerdo con Coll y Solé, para que un alumno se sienta motivado, se requiere que pueda atribuir sentidos a lo que se le propone, pero el sentido que el alumno puede atribuir a una situación educativa depende también de cómo se le presenta dicha situación, del grado en que le resulta atractiva, del interés que puede despertarle y que lleva en definitiva a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados. (1991:16-20)

2) Recuperación de saberes previos

Es evidente que los niños no fueron preparados para su visita al museo. Lo cual queda de manifiesto en la dinámica de participaciones que se observa en los niños, misma que consiste en tratar de adivinar y memorizar los nombres de los objetos que observan, (dinámica en algunos casos parecida a la observada en la maestra), sin hacer alusión alguna a elementos contextuales. Al respecto, César Coll señala que para que una persona pueda aprender significativamente es necesario que el contenido que se propone, sea significativo desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso. Cuando no es así, la tarea de atribuir significado se dificulta y en muchas ocasiones ésta se bloquea, se opta entonces por aprender de una forma mecánica y repetitiva. (Coll y Solé, 1991:16-20). Proceder que en este caso, es evidente en la maestra.

Vale recordar también en este caso que los mecanismos y estrategias que adopte la intervención pedagógica deben regirse por una acción didáctica que parte de los conocimientos previos del alumno para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos, y que para ello se requiere que el maestro conozca los contenidos a que se refiere, que el profesor intervenga

activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la base de la planificación y organización del mismo, como en lo que se refiere a la intervención educativa con los alumnos. (Coll y Solé, 1991:16-20)

3) Comparación

La maestra no hace comparaciones explícitas ni entre los grupos expuestos en la sala (coras y huicholes) como tampoco entre éstos y los niños. Aunque sí parece haber en el fondo una forma de comparación entre “sus antepasados”, que en este caso para la maestra están representados por los grupos indígenas en su conjunto (pues como se vió tampoco hace distinciones entre ellos) y lo que reafirma con el constante uso del tiempo verbal pasado para referirse a ellos y los que representan la “civilización”, entre los que entendemos están los propios niños y la maestra.

4) Interrogación

La maestra realiza pocas preguntas y las más de ellas carecen de sentido, dado que no proporciona referentes con base en los cuales los niños puedan contestar o bien, éstas se realizan de una forma que sólo dan cabida a una respuesta afirmativa o negativa, si o no.

5) Interacción verbal y corporal

La interacción verbal que la maestra realiza con sus alumnos es mínima, pues ella, más que guiar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, adopta una actitud parecida a la de los niños cuando al ir recorriendo la sala va descubriendo los objetos presentes en la sala, porque la maestra no se tomó el tiempo necesario para conocer previamente el espacio y los contenidos que el museo le ofrecía.

6) Retroalimentación

La falta de saberes previos tanto de la maestra como de los niños imposibilita el que se de algún tipo de retroalimentación. En todo caso, encontramos que las pocas preguntas que los niños le hacen o son contestadas erróneamente o quedan sin respuesta.

3.4.4 Aprovechamiento de recursos didáctico museográficos

Modelo 1

Podemos identificar claramente el conocimiento de la guía sobre la colección etnográfica (que es la que guía el discurso de la sala), y el de los recursos didáctico museográficos de apoyo a las colecciones (reproducciones, maquetas, fotografías, mapas, maniqués), lo cual se deja ver en el uso articulado que hace de ellos durante toda la visita.

Modelo 2

En este caso, en la maestra se manifiesta un total desconocimiento tanto de la colección, como de los apoyos museográficos de ésta; lo cual redundando en la elección arbitraria de objetos (ya sean de la colección etnográfica o de los objetos que apoyan a ésta) que la maestra hace durante el recorrido y en una limitada comunicación con sus alumnos.

3.4.5 Evaluación

Modelo 1

De acuerdo con las opiniones tanto de las maestras como de la guía del museo, en este caso, podemos decir que tanto la experiencia de los niños como la de las maestras fue satisfactoria en tanto que logró cubrir el objetivo

general negociado por las maestras, que fue tener una ampliación de la información sobre las culturas propuestas (huichol, totonaca, tarahumara) y, además un acercamiento mayor a las producciones culturales de los tres grupos. Esto último a través del conocimiento directo de las colecciones etnográficas del museo.

A finalizar el recorrido por las salas, la guía hace una pregunta que parece tener la intención de evaluar si los niños detectaron las diferencias entre las tres culturas expuestas: -¿Entonces ya vieron qué tan diferentes son estas tres culturas, los huicholes, los totonacas y los tarahumaras?. Sin embargo, hay que hacer notar que en ella no menciona a los niños que en la primera sala fueron incluidos como referente para hacer las comparaciones con la cultura huichol, por lo que los niños responden con la exclamación: (y) ¡Nosotros!. Desde mi punto de vista ésta respuesta es un indicador muy importante del grado de involucramiento que los niños sostuvieron durante la exposición de la guía sobre la diversidad cultural, de la que ellos se sintieron parte.

Además me parece un buen inicio para que las maestras en el centro escolar continúen con la evaluación, explorando el significado de dicha respuesta, la cual puede dar la pauta para el surgimiento de un nuevo proyecto que les permita ahondar en el reconocimiento de la diversidad, donde los niños efectivamente se vivan como parte de ella y no como meros espectadores de ésta.

Modelo 2

En este caso, no se observa tipo alguno de evaluación.

Capítulo 4

La diversidad cultural y la prestación de servicios educativos en los museos

En el ámbito museológico los intentos por transformar la concepción misma de museo como institución que más allá de la función de investigación, conservación y exhibición de objetos, desarrolle las posibilidades comunicativas y educativas que tiene, ha sido una demanda y un compromiso de los trabajadores de museos, que a nivel nacional e internacional se han pronunciado por el desarrollo de una nueva museología, mismos que abogan por un acceso democrático de todo tipo de usuarios a los museos, lo cual implica ofrecer las condiciones necesarias para que los visitantes que acuden de manera individual o en grupos (ya sea de escolares, familiares o turistas, etc.), accedan al conocimiento de los diversos contenidos museísticos, independientemente del nivel educativo, grupo social o cultural del que forman parte.

Lo anterior obliga a repensar la propuesta educativa del museo en función de los públicos que atiende. Para ello se requiere el desarrollo de investigaciones orientadas al reconocimiento social y cultural de la diversidad de sus visitantes y de las necesidades específicas con que ellos llegan a éstos espacios, a fin de fundamentar y lograr la función educativa del museo y contribuir al diseño de estrategias didácticas acordes a los públicos diferenciados que recibe.

Y si bien en los museos se ha venido reconociendo la importancia del público de manera muy lenta, en algunos de ellos ya se aprecia la incorporación en las exposiciones y demás servicios, los avances de la comunicación, la pedagogía y la tecnología, mientras que en otros los avances se perciben más en el discurso oficial que en las exposiciones y servicios.

En fechas más recientes, los museos como las escuelas enfrentan la necesidad por reencontrar su vínculo con las demandas de la sociedad y con su entorno, considerando a las organizaciones e instituciones no escolares,

como parte de su capital en educación. Al respecto, en las escuelas se ve acrecentado el interés por hacer uso de los museos con fines educativos, lo que como señala Hooper-Greenhill, para el caso de Gran Bretaña, este ha coincidido "...con la introducción en gran escala en las escuelas cuyos currícula están orientados al aprendizaje basado en la asistencia a los sitios, la evidencia primaria y las experiencias." (Hooper-Greenhill,1995:52).

En el caso mexicano, lo anterior se expresa en la relevancia que en el discurso educativo se da a los aprendizajes apoyados en el conocimiento y experiencia directa que proporciona la asistencia a museos, sitios, parques, etc., y que se plasman y recogen en las sugerencias que se hacen a los docentes en los programas de educación básica, para realizar prácticas educativas en dichos ámbitos. De manera particular el Programa de Educación Preescolar (PEP) 1992, incluye esta sugerencia para el desarrollo del bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, (PEP,1992:39) y, en el caso de la educación primaria ésta se presenta tanto en los libros del maestro como los libros de texto del alumno, particularmente en el de la asignatura de historia.

En este contexto, las prácticas educativas en el museo observadas, nos ponen de nuevo ante la interrogante sobre cuál es la responsabilidad que escuela y museo tienen en la visita de los escolares a éste espacio, muchas veces apuntada por los educadores de ambas instituciones -museo y escuela-, además de los estudiosos de la función educativa de los museos, preocupados por realizar prácticas educativas exitosas, que contribuyan al logro de los objetivos de ambas instituciones.

Es claro entonces que en el cumplimiento de la función educativa de los museos está implicada la institución escuela por lo que -como señala Dujovne- "...el museo debe reflexionar sobre su interacción con la escuela, atendiendo a su propia problemática como a la de su interlocutora." (Dujovne,1996:24). Lo cual además como señala Camillioni "...exige una profunda revisión de sus propósitos y de la heterogeneidad de los grupos del público con los que procura comunicarse" (Alderoqui,1996:29)

No obstante, el conocimiento de los públicos de museos en muchos de los casos aún se limita al registro numérico de los visitantes, agrupados en tres grandes categorías: estudiantes, público extranjero y público nacional, como en el caso de los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, entre ellos el Museo Nacional de Antropología; en tanto que las formas en que se recibe el mensaje por parte de los visitantes respecto de la diversidad, y la evaluación de sus respuestas frente a los objetivos y expectativas con que llegan al museo, aún no han sido abordados.

Aspectos, estos, relacionados con el valor comunicativo que tradicionalmente se le ha atribuido al objeto de museo una vez que "...se dice que el objeto <<habla por sí mismo>> (asimismo), que este envía su mensaje al espectador sin ninguna mediación." (Schroeder citado en Homms,1992:56). Lo que, a la vez, está directamente relacionado con la importancia que se ha dado a la investigación, conservación y exhibición de los objetos de cara a la función educativa; ya que pese a la existencia de departamentos de servicios educativos, estos siguen ocupando el último peldaño en la jerarquía de las tareas sustantivas del museo. Lo que se manifiesta entre otras cosas en la nula participación de los departamentos de servicios educativos en la planeación y diseño de las exposiciones. Es decir, no se ha considerado, como el mismo Schroeder señala, que -en ello,- "...como en toda comunicación, hay a menudo discrepancias entre el mensaje que se envía y el que se recibe, (y que) por tanto (...) es necesaria la existencia de <<traductores>> verbales que intenten clarificar el mensaje del objeto..." (Schroeder citado en Homs, 1992:56).

Al respecto, en base al estudio realizado podemos decir que dentro de una práctica educativa intencionada en el museo el papel de traductores verbales puede ser desempeñado tanto por los guías del museo como por los maestros del sistema escolarizado, y que contando como prerequisite la cooperación entre ambas instituciones museo-escuela, requiere, por parte de la primera, el conocimiento de las necesidades de la escuela así como de personal preparado para atenderla y, en el caso de la segunda, del conocimiento y exploración de las potencialidades educativas que el museo le ofrece para el logro de los objetivos educativos que se propone lograr.

4.1 La diversidad y el reconocimiento de la diferencia como derecho cultural.

Dentro del discurso cultural y educativo de nuestro país, la diversidad cultural tradicionalmente se ha limitado al reconocimiento de la existencia de la población indígena y mestiza. Sin embargo, actualmente en dichos discursos y en el mismo marco jurídico, empieza a vislumbrarse una perspectiva más amplia de reconocimiento a la diversidad que apunta hacia la construcción de sociedades más igualitarias en las que la diferencia étnica, cultural, de género, de generación, etc. empiezan a adquirir tintes positivos como factores de enriquecimiento cultural.

Más, también, lo anterior tiene signos alentadores ya que permiten vislumbrar la posibilidad de que los museos que tradicionalmente han abordado la cuestión indígena de forma negadora de su presente, ahora cumplan la función social de ocuparse de los temas siempre silenciados de desigualdad social que han imperado en la atención a dichos grupos por parte del Estado.

Tal función representa un reto para los museos que fueron concebidos bajo una visión homogénea de la cultura, donde los grupos indígenas aún se representan con una imagen idílica que sigue negando su presente en la realidad nacional. Sin embargo, cada vez son más las fuerzas que empujan hacia una transformación de la institución museística, orientadas a reconocer y respetar las necesidades de sus visitantes, lo cual en principio supone -como antes se dijo- el desarrollo de investigaciones que aporten más que el mero registro numérico de ellos, como ha sido la forma tradicional de considerarlos, sin lograr recoger las necesidades, satisfacciones o insatisfacciones de sus públicos respecto a las exposiciones y demás servicios que ofrece el museo.

El reconocimiento a la diversidad cultural, entendida como la comprensión de los valores del otro en una relación de respeto, presupone en palabras de Schmucler, el reconocimiento de "...la existencia de concepciones globales

distintas a las nuestras; con sentidos y valores que exigen -para comprenderlas- un descentramiento de nosotros mismos". Y la comprensión de que: "El otro, en este caso, no se constituye desde nosotros, sino originariamente. (Por lo tanto) No presupone otra mirada de la misma realidad sino una mirada que percibe su propia realidad." (citado en Gorgas:1998:3). Lo que en opinión de García Castaño, significa promover un conocimiento relativizador de la propia cultura, que no exalta lo propio y desprecia lo ajeno, sino que defiende aquello de lo propio que puede y debe ser defendido y que respeta lo ajeno en igual forma (García Castaño, et.al., 1998:24), reconocimiento aplicable tanto para los grupos culturales de los que tratan las exposiciones etnográficas como para los visitantes que desde sus propios marcos referenciales, hacen lecturas y apropiaciones diversas de los contenidos de tales exposiciones.

Para ello, considero que el reconocimiento a la diversidad cultural, desde una perspectiva de respeto a las diferencias, como forma de enriquecimiento cultural, implica un proceso de aprendizaje promotor de actitudes reflexivas y críticas que deconstruyan, decodifiquen o develen las formas discriminatorias con que social y políticamente se han explicado las formas de vida de los pueblos indígenas en las instituciones culturales y educativas. Por lo que de acuerdo con García Castaño "...educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia con respecto a estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo." (García Castaño, et.al.,1998:25) A la vez, ello supone en el diseño de las exposiciones etnográficas -de acuerdo con Marta Dujovne-, "devolver a los indígenas su lugar en nuestra historia y contribuir a desmantelar prejuicios y formas de discriminación", (1993:120) en forma tal "que la exposición rompa con el esquema de separación entre las sociedades indígenas precolombinas y su historia posterior, y también que ponga de manifiesto la interrelación entre este proceso y nuestra otra historia" (1993:121)

Entonces, para que los museos cumplan con una tarea social de reconocimiento a la diversidad cultural de nuestro país es necesario que los agentes educativos, maestros y guías, recuperen los espacios museísticos

dentro de las salas etnográficas, en su posibilidad de espacios para el reconocimiento de la diversidad de respuestas que los grupos sociales y culturales dan a sus circunstancias, donde el visitante se viva como parte de ellos, no como realidades alejadas de “nosotros”. Además, dicho reconocimiento significa trabajar en el plan de lo real que -como refiere Scheiner-, significa considerar los infinitamente múltiples planos de la realidad que nos configuran e intermedian con el mundo, y “... ser capaz de percibir las muchas caras de la realidad presentadas en cada museo, y cómo se las presenta. Es también ser capaz de percibir lo que no está en ellas representado, imaginando lo que se oculta tras su faz muda, memoria de silencio”. (Scheiner,1998:15)

4.2 La intervención guía -maestro en las prácticas educativas en el museo.

La utilización del museo como recurso educativo y como apoyo a la enseñanza escolarizada, requiere del conocimiento de las posibilidades educativas que ofrecen los contenidos del museo en su articulación con los contenidos de los programas escolares. Ello conlleva un conocimiento pedagógico indispensable en los agentes educativos, sean éstos guías del museo o maestros del sistema escolarizado.

En la intención de trascender la actitud contemplativa que caracteriza a muchos visitantes, los servicios educativos tienen una gran responsabilidad en el diseño de programas diferenciados, capaces de atender las diversas necesidades y propósitos con que acuden la generalidad de los visitantes, tanto niños, jóvenes y adultos, ya sea que acudan de manera individual, en pequeños grupos o los mismos grupos escolares acompañados de sus maestros.

En esta intención es necesaria una mayor vinculación de los maestros con el área de servicios educativos para conocer y, en su caso, solicitar los apoyos educativos que requieren de ésta área, sin soslayar su responsabilidad en su

visita al museo como una práctica educativa, enmarcada dentro de un proceso y desarrollo del programa escolar. No como un requisito administrativo, ni una salida con fines meramente recreativos ó un día de descanso para el maestro el que deposita toda la responsabilidad formativa en el guía del museo, dejando de lado la propia y la trascendencia que la primera visita tiene para los escolares, situación que llega en estos casos a traducirse en posteriores resistencias para visitar un museo.

En el caso de los prestadores del servicio educativo del museo, podemos observar que si bien el conocimiento disciplinar de los contenidos que maneja el museo es fundamental para el desempeño de su trabajo, éste no es suficiente para atender y satisfacer las necesidades educativas de los grupos escolares, ya que el cumplimiento de la función de apoyo a la educación escolarizada requiere de una preparación pedagógica (que en su mayoría no poseen) que les permita reconocer y atender a los públicos diferenciados de que se conforma la educación básica, pues como señala Silvia Alderoqui, “El público escolar necesita personal capacitado y especializado en niños y jóvenes, dispuesto a soportar su ‘ruido’ ” (citada por Alderoqui,1996:34)

En dicho sentido, las estrategias didácticas que implemente el agente educativo, deberán estar acordes a la edad, nivel de conocimiento y expectativas de los visitantes al museo. Por ello es fundamental considerar que, por ejemplo, en la atención de niños preescolares e incluso del nivel primaria es necesario diversificar las actividades realizadas en el espacio museístico, atendiendo al desarrollo de los campos afectivo, cognoscitivo y sensorio-motor, como lo señala Homs y lo establece el mismo Programa de Educación Preescolar (PEP),1992.

Entonces, con la visita guiada se puede cubrir específicamente el campo cognoscitivo (conceptos, principios, ideas), la transmisión de los conocimientos generados en el campo disciplinar de que trata la exposición, siendo este el antropológico, sin embargo, se hace necesario incorporar de manera explícita e intencionada, el desarrollo del campo afectivo, mismo que de acuerdo con Pastor Homs, se refiere a las actitudes, valores, apreciación, sensibilización y

tendencias de aproximación-rechazo. (1984:53), a lo que Screven, añade que estas "...son las experiencias que mayor impacto provocan en el público del museo" (citado por Homs,1984:53). A la vez, en la perspectiva de lograr un desarrollo integral del individuo, hace falta la incorporación del campo sensorio-motor (aprendizaje de técnicas o habilidades) que puede complementar los campos anteriores a través del desarrollo de actividades sobre técnicas de modelado, pintura, dibujo, etc., siempre vinculadas al objeto de conocimiento, lo que no equivale a los esbozos que a veces hacen los alumnos de las piezas.

En lo que toca a los niños preescolares, es de todos conocido que las actividades sensoriomotoras tienen gran relevancia, por las características activas y creativas propias de su edad, más no lo es tanto que el respeto a las formas de expresión del niño, demanda la integración de actividades que permitan no solo su expresión verbal, que como sabemos está en proceso de desarrollo, situación que cubren con otras formas expresivas, como la corporal y la plástica y con las que el niño puede dar mayor significado a la experiencia museística, mismas que es necesario considerar de manera especial en esta etapa.

Estos presupuestos son reforzados por Colette Banaigs, quien señala que el estado natural del niño no es la pasividad sino que ella le es impuesta por el sistema educativo y, agrega que en consideración a la atención que requiere de acuerdo a sus características: "...el niño sólo se interesa por las realidades sobre las que puede actuar (...) (por lo que) no basta que el niño sea activo. Es preciso que el niño sea creador". (1984:190). En mi opinión entonces, la vinculación de los tres campos (afectivo, cognitivo y sensoriomotor) en la experiencia museística, principalmente para los niños preescolares, ha de contribuir de manera importante a los propósitos educativos si esta se hace de manera planeada y organizada.

En el marco de la experiencia museística, entonces, la función de interprete - como la llama Schroeder-, mediador o intermediario es la de hacer una intervención pedagógica, función sustantiva que puede ser asumida tanto por el guía del museo como por el maestro que, según sea el caso, uno y otro,

persiguen la formación de públicos autónomos para el museo y el desarrollo integral del individuo.

En este cometido, habría que observar dos niveles de intermediación; el primero, el que compete al maestro, referido a la intermediación entre el niño y el museo, que como señala Banaigs, "...es el que está en condiciones de hacer que la visita se adapte a sus alumnos y de hacer que el trabajo efectuado en el museo se integre de manera válida y duradera a las actividades de la clase" (1984:190); o sea, es necesario que el maestro realice la planeación de su visita al museo en forma tal que realmente se articulen los contenidos escolares con los que le ofrece el museo, considerando las expectativas y conocimientos previos de sus alumnos así como la comunicación de sus propósitos al prestador del servicio educativo en el museo, sea en su carácter de guía o de asesor en la utilización del museo.

El segundo nivel de intermediación referido toca al momento en que el niño se encuentra frente a los objetos. En este caso, la intervención pedagógica ha de ser desempeñada por el guía del museo o bien, por el mismo maestro (previo conocimiento de los contenidos y recursos didácticos que ofrece el museo); quien deberá ofrecer los suficientes apoyos pedagógicos para que el niño más allá de una actitud contemplativa, asuma una actitud reflexiva frente al objeto de conocimiento dado.

En resumen, podemos decir que el aprovechamiento del museo en su dimensión educativa, requiere una acción intencionada y una intervención pedagógica que guíe los aprendizajes de los alumnos y que, para ello, se requiere una planeación y preparación previa, tanto de los alumnos como de los maestros y guías. En esta intención se hace necesaria además una mayor vinculación de los maestros con el área de servicios educativos para conocer y, en su caso, solicitar los apoyos educativos que requieren de ésta área, sin soslayar su responsabilidad en la visita al museo como una práctica educativa, enmarcada dentro de un proceso y desarrollo del programa escolar y no como un requisito administrativo.

4.2.1 Objetivos educativos

En todo proceso educativo intencionado es fundamental tener de antemano definidos los objetivos que se persiguen. En el caso que nos ocupa, para la visita al museo, tanto por parte de los guías como de los propios maestros del sistema escolarizado, ya que es a partir de ellos que se pueden explicitar con claridad los contenidos museísticos, los apoyos pedagógicos y la selección de los recursos didáctico museográficos que sirvan a sus propósitos. Además de que con ello se puede evitar la dispersión de intereses del grupo y la de los mismos maestros en el manejo de los contenidos presentados, o la de los mismos espacios museísticos que tienen su propia lógica.

En vías de construir planes de visita y desarrollar prácticas educativas que respondan a las necesidades de los grupos escolares es necesario que el personal de los departamentos de servicios educativos estén familiarizados de manera general con los contenidos escolares de los niveles y grados de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a fin de poder articularlos a los contenidos que maneja el museo, y conocer previamente los objetivos que persiguen. Para ello es necesario el contacto e interlocución del personal de dicho departamento con los maestros para ofrecer (previo a la visita) un itinerario específico de visita guiada o bien para darles sugerencias para el mejor uso del museo.

En el caso de los maestros del sistema escolarizado, les es imprescindible plantear objetivos que articulen los contenidos programáticos con los contenidos museísticos, mismos que han de ser viables en cuestión del tiempo previsto para su estancia en el museo. Ello requiere que previamente el maestro: 1) se informe acerca de los museos que le ofrecen la posibilidad de reforzar, ampliar o introducir el tema deseado, que posteriormente y una vez definido el museo; 2) hacer una visita de reconocimiento para seleccionar las secciones o salas que se ajustan más a sus necesidades y, 3) familiarizarse con los posibles recorridos que puede realizar para que finalmente pueda seleccionar o diseñar el itinerario para su grupo. Idealmente es recomendable

que para la realización del punto dos y tres el maestro solicite asesoría al personal de la sección de servicios educativos así como que conozca los servicios adicionales que ofrece la sección (cursos, talleres, materiales didácticos, visitas guiadas, etc.) en apoyo a las actividades escolares.

4.2.2 Definición de contenidos

A partir de la definición de los objetivos escolares, el guía o el maestro pueden seleccionar con mayor claridad los contenidos museísticos que se ajusten a sus propósitos. Por ejemplo, los contenidos seleccionados pueden versar sobre un solo aspecto de la cultura de un grupo, como puede ser la economía, el vestido, la alimentación u otros, para lo cual se pueden diseñar itinerarios que comprendan el recorrido por varias salas ubicando solamente ese aspecto en los diferentes grupos étnicos, o bien se pueden desarrollar los contenidos en una sola sección o sala, abordando los diferentes aspectos culturales de un sólo grupo étnico.

Conviene también, para el caso que nos ocupa, planear con más cuidado la práctica educativa que se piensa desarrollar en este espacio, considerando que: 1) en el museo el discurso está centrado en los objetos etnográficos, 2) dado que la visita de un grupo se da una sola vez en cada año escolar, hay que procurar aprovechar al máximo la experiencia, lo cual no quiere decir que hay que recorrer todo el museo; 3) la duración de la visita (si se cuenta con visita guiada por parte del personal del museo) es de una hora aproximadamente. Asimismo, es necesario que el maestro haga una planeación que favorezca la realización de aprendizajes que repercutan en el enriquecimiento de los contenidos escolares, sin perder de vista, además, que con la construcción de condiciones para realizar experiencias educativas significativas en el museo él está contribuyendo a formar públicos autónomos para futuras visitas al museo.

4.2.3 Secuenciación de contenidos

Para evitar la transmisión de conocimientos de manera desarticulada y fragmentada en el museo, es recomendable que una vez definidos los contenidos o temas que se abordarán en la visita, se establezcan las posibles relaciones que guardan unos con otros. También se sugiere que la secuenciación de temas que se propongan, sea prácticamente posible en el tiempo y espacio museográfico; lo que quiere decir que la circulación, la disposición y agrupación de los objetos favorezcan la realización del itinerario que se ha construido para el grupo.

4.2.4 Apoyos pedagógicos.

Si partimos de que los visitantes que recibe el museo poseen competencias culturales, así como un nivel de información, expectativas y motivaciones diversos, entonces, podemos esperar de ellos igual diversidad de lecturas frente a la exposición. Y por tanto, podemos entender que el discurso que fue planeado y diseñado por el museo no determina de manera unívoca la recepción del mensaje, por lo que para que el museo cumpla con su función educativa, requiere mediaciones, esfuerzos y apoyos específicos de acuerdo a las características de los públicos que recibe.

Para ello la mediación del guía o del maestro, entre los objetos etnográficos y el alumno, tiene la función de hacer inteligible el discurso del museo, facilitando los apoyos pedagógicos indispensables, orientados a la obtención del conocimiento contextualizado de los objetos, situación en la que el educador como señala el Programa de Educación Preescolar, "Prestará atención a lo que es diferente en cada niño y, sobre todo, al placer que ello les provoca, reconociendo lo que esto significa desde el punto de vista de su identidad" (PEP,1992:37) lo mismo que a los propósitos educativos previamente definidos. Consecuentemente, la intervención pedagógica ha de buscar crear las condiciones para que el niño o el joven vinculen sus experiencias y conocimientos previos a los contenidos temáticos del museo, en la perspectiva

de sensibilizarlos hacia el reconocimiento de otras expresiones culturales, frente a las cuales reafirman su propia identidad y amplían su visión del otro, y del mundo.

Por lo demás, la prestación del servicio educativo debe proponerse crear las condiciones para una participación reflexiva, como parte central del aprendizaje y de la formación de públicos críticos, capaces de descifrar, descodificar o deconstruir los discursos del museo, a partir de los cuales los niños y jóvenes puedan hacer sus propias interpretaciones y formarse impresiones y criterios propios que les permitan un acercamiento, conocimiento y comprensión cada vez mayor a las manifestaciones culturales.

Los apoyos pedagógicos también han de favorecer lecturas cada vez más complejas a partir de los objetos que están y los que no están, de lo que se dice y lo que no se dice, pero que forman parte también del discurso del museo. Al respecto, Camilloni, ha señalado que el museo, como obra humana, puede ser leído en tres niveles: el de los objetos, el mundo representado por los objetos y el del museo mismo como discurso, por lo que "...la potencialidad y el valor didáctico del museo residen en cada uno de esos niveles de lectura, en que docentes y alumnos pueden aprender y enseñar." (1996)

No hay que olvidar que, por lo general, en las exposiciones podemos identificar diferentes posibilidades de acercarnos al conocimiento de la diversidad cultural, como lo son la producción material de las culturas de los grupos étnicos ahí representados, los significados de las representaciones culturales, los ámbitos geográficos en que habitan, la economía de subsistencia, las relaciones políticas y sociales que establecen entre ellos y con otros grupos, por solo mencionar algunos, no obstante estas posibilidades, hay que intentar superar siempre el nivel narrativo.

En cuanto a los significados y el tratamiento que se da a la parte social y política, considero necesario transitar a formas más complejas de indagación ya que como se vio antes, las ausencias en las salas etnográficas acerca de los conflictos étnicos y sociales de estos grupos se encuentran ausentes;

situación que Scheiner describe como “...una memoria e una ideología de la ocultación y del olvido que también hacen parte del museo: la faz del mismo que se desea mantener en la sombra”. (Scheiner,1998:15) Es por ello que para descubrir la cara oculta del discurso museológico se requiere promover un conocimiento crítico y, al respecto, el mismo Scheiner propone siete maneras para leer un objeto que apuntan al desarrollo de este tipo de conocimiento:

- 1) Leer con las manos (descubrir forma, color, olor, tacto);
- 2) Descubrir la función práctica del objeto en su contexto social (implica la pregunta ¿cómo se ha usado?);
- 3) Estudiar el objeto situándolo en un contexto de objetos relacionados entre sí (implica la pregunta: ¿cuál es su entorno?);
- 4) Relacionar el objeto con sus análogos en el desarrollo histórico del mismo (dimensión temporal que sitúa al objeto en un contexto cronológico);
- 5) Comparaciones transculturales (en lugar de situar al objeto en una cronología de desarrollo, se coloca en un contexto multicultural);
- 6) Notar las influencias (se basa en la comparación, pretende examinar las influencias notables en el diseño y en la decoración de la pieza);
- 7) Descubrir los significados funcionales o valores que representa (probablemente la aproximación más al objeto, y tal vez la más creativa). (Scheiner, citado en Pastor Homs,1992:57-59)

Como se ve, aquí los apoyos pedagógicos se dan a través de preguntas sucesivas que van incrementando el nivel de complejidad y profundidad en el tratamiento del tema, involucrando los campos afectivo y cognoscitivo que conducen al desarrollo de un conocimiento crítico. En este sentido, considero que los elementos presentados a continuación contribuyen a la construcción de prácticas educativas que involucran los intereses de los sujetos participantes y al logro de los propósitos institucionales (museo-escuela). Por ello se ha de recurrir a los siguientes elementos: la interrogación, comparación, motivación, recuperación de saberes previos, interacción, aprovechamiento de recursos didácticos-museográficos, y evaluación.

a) Interrogación.-El recurso de las preguntas como una forma que permita al maestro o guía iniciar un tema, provocar la reflexión sobre algún aspecto, o hacer una recapitulación del tema puede favorecer la adquisición y revisión del conocimiento transmitido, de manera reflexiva, en el sentido de buscar que el alumno construya su propio conocimiento y se forme criterios propios sobre la realidad abordada.

b) Comparación.- Continuando con las posibles formas de acercarnos a las exposiciones -en este caso etnográficas-, en la perspectiva de lograr un conocimiento más cercano, no a la exposición en sí, sino al conocimiento de las realidades culturales que representan, es necesario recordar, como nos señala García Castaño, que el conocimiento crítico se genera mediante el proceso de comprensión de lo propio en comparación con lo ajeno, y siguiendo un principio antropológico señala que: "...es en la comparación donde mejor se puede construir el respeto y el reconocimiento de la realidad multicultural." (García Castaño, et.al.,1998:25)

Por lo anterior, las preguntas, así como la comparación, la motivación, la recuperación de saberes previos, la interacción verbal y demás apoyos que el guía y el maestro instrumenten de manera oportuna, en el sentido de orientar la construcción del conocimiento crítico del niño y el joven, tanto de manera individual y colectiva, serán determinantes para lograr una experiencia educativa satisfactoria.

c) Motivación.- La consideración del interés de los niños por conocer determinados aspectos culturales de los grupos étnicos, y su combinación con estrategias para involucrarlos y acercarlos al conocimiento y ejercicio de habilidades específicas, es una condición a considerar para el logro de los objetivos educativos, misma que se inicia desde el centro escolar con la actividad que la maestra desarrolla.

d) Recuperación de saberes previos.- Si concebimos al niño o al joven como un sujeto que llega al museo o a la escuela con un bagaje propio de conocimientos y experiencias previas desde las cuales da significado a los

nuevos contenidos de la enseñanza, entonces, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, habremos de colocarlo no solo como receptor sino como interprete y constructor de éstos.

En este sentido, la consideración y exploración de los conocimientos previos que el preescolar tiene respecto a los temas permite acrecentar los conocimientos previos y dismantelar prejuicios existentes en torno a una realidad determinada. En este punto podemos decir que el maestro tiene la ventaja frente al guía del museo de conocer a los miembros de su grupo y de conocer el nivel de conocimiento que tienen respecto al tema, ya sea porque fue abordado en clase antes de la llegada al museo, o porque los alumnos han adquirido informalmente otros referentes que les han posibilitado algún tipo de conocimientos respecto a los temas abordados. Es entonces recomendable que independientemente de que el maestro, en la escuela, indague sobre los referentes extraescolares, aborde el tema de manera previa en el centro escolar, a fin de dar elementos adicionales a los alumnos para que den mayor sentido y significado a la experiencia museística.

e) Interacción.- La experiencia museística y en particular el propósito educativo se enriquecen poniendo en juego las diferentes formas de interacción posibles dentro del museo, sea propiciando la relación del niño con el objeto, el guía o con sus mismos pares o creando situaciones en que la interacción se oriente al aprendizaje de los temas o aspectos previamente definidos en los tres campos (cognitivo, afectivo y psicomotor), donde el niño se sienta motivado a descubrir y a desarrollar una actitud crítica y comprometida con la actividad planeada.

Por último y dado que no hay una sola forma de acercarse y utilizar el museo es necesario que los servicios educativos de los museos, como los mismos maestros del sistema escolarizado, participen en el diseño y experimentación de metodologías que pongan en juego las emociones, conocimientos, habilidades y capacidades de los preescolares, con el propósito de que construyan su propio objeto de conocimiento, tanto en lo individual como en lo colectivo, y se formen criterios propios acerca de realidad de los grupos

culturales representados en las salas de etnografía; ello, considero, ha de ser también una de las tareas de ambas instituciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.5 Aprovechamiento de recursos didáctico museográficos.

La distinción entre los objetos etnográficos (relativos a la economía, organización, casa-habitación, religión, etc.) y los recursos didáctico-museográficos (fotografías, mapas, dioramas, maquetas, ambientaciones), son importantes en cuestión de que es en la colección etnográfica en la que se centra el discurso del museo, en tanto que los otros recursos son los apoyos que permiten contextualizar dichos objetos y llenar las ausencias de algunos objetos que por cualquier circunstancia no están presentes en la exposición.

El conocimiento y distinción de estos dos elementos (colección y elementos didáctico-museográficos), es importante en cuestión de que puede ayudar al usuario tener un conocimiento más cercano al discurso que ofrece el museo. En los casos en que la práctica educativa se centra solamente en los objetos, sin considerar los elementos contextuales que lo acompañan, conduce muchas de las veces al reconocimiento de las cualidades estéticas de una pieza, -lo cual fue observado en diferentes visitas guiadas a cargo de maestros del sistema escolarizado en las que fue notoria su falta de planeación y desconocimiento de los contenidos de las exposiciones-, por lo cual aquella se ve limitada y este sesgado, más si consideramos que los propósitos de una exposición etnográfica son dar a conocer las formas de vida, los sentidos y significados que los objetos tienen o tuvieron para los grupos culturales representados en las exposiciones etnográficas. Ello, sin considerar que los valores de bello o feo atribuidos a los objetos son relativos y cobran sentido en el contexto de cada cultura, muy a pesar de que en muchas ocasiones, con el mismo uso de los recursos museográficos, parezcan ponderarse dichas cualidades sobre los propósitos mismos de la exposición. Por lo anterior, es necesario reconocer la función de los dos elementos (colección y apoyos

didáctico museográficos) para hacer un uso equilibrado de ambos, tomando en consideración que éstos se complementan.

Por otra parte, hay que recordar que la circulación para hacer el recorrido por las salas de exposición -propuesta por el museo- es -al mismo tiempo- parte del discurso museográfico y apoyo didáctico, que permite seguir la secuencia temática diseñada por el museo, por lo que el conocimiento previo de la circulación y de los espacios es imprescindible si se intenta seguir el recorrido que propone el museo, más aún, cuando el maestro pretende construir un itinerario más libre y ajustado a sus intereses, además de que dicho conocimiento permite al maestro formularse un plan para la organización y distribución del grupo escolar en el espacio museístico, en el sentido de buscar las condiciones más cómodas posibles y la visibilidad de los objetos por parte del grupo, de tal manera que se mantenga la atención en los objetos que guiarán los temas o aspectos a abordar.

4.2.6 Evaluación.

En un proceso educativo que pretende elevar la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la etapa de evaluación no puede soslayarse. En tal sentido, la evaluación es fundamental tanto para el maestro como para el personal de los servicios educativos del museo. Al respecto, y en el caso del maestro, la práctica educativa que realiza dentro del museo está enmarcada dentro de los programas escolares y aún cuando ésta sea conducida por personal del museo (guía), éste no pierde la responsabilidad de la conducción del proceso educativo de sus alumnos, pues, su visita al museo es solo un momento dentro de aquella, por lo que la evaluación de esta experiencia debe ser integrada a la evaluación de contenidos o a la experiencia misma de su visita, ya sea que ésta práctica la realice en el mismo museo o en el propio centro escolar.

En el caso de la guía, la evaluación de los objetivos y expectativas cubiertas por los alumnos y maestros, en relación con los objetivos mismos del museo,

es fundamental para seguir retroalimentando su vinculación con las escuelas y mejorar la oferta educativa del museo a este sector, lo cual va más allá de un conocimiento meramente estadístico.

Bibliografía

- Alderoqui, Silvia, "Museo y escuela: una sociedad posible", en *Museo y escuelas: socios para educar*, Paidós, cuestiones de educación, España, 1996.
- Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, Biblioteca del Normalista, SEP, México, 1998.
- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México, 1999.
- Bartra, Roger, "La crisis del nacionalismo", en *Oficio Mexicano*, Grijalbo, México, 1993.
- Banaigs, Colette, "Propuestas para una visita 'activa' al Museo de Arte Moderno de París", *El museo como educador*, Museum Internacional: París: UNESCO, n. 144, vol. XXXVI, n. 4, 1984.
- Brüninghaus-Knubel, Cornelia, "El educador de museos, defensor del público", En *Museum Internacional: París: UNESCO*, n. 180, vol. XLV, n. 4, 1993.
- Camilloni, Alicia R.W., "Ideas para un prólogo", en *Museos y escuelas: socios para educar*, Paidós, España, 1996.
- Coll, Salvador, "¿Cómo enseñar o el problema de la metodología de la enseñanza?", en *Psicología y curriculum*, Paidós, España, 1987.
- Coll Salvador, César e Isabel Solé, "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 168, España, enero, 1991.
- Del Conde, Teresa, "Arte del siglo XX en el Museo Nacional de Antropología" *El Museo Nacional de Antropología*, Rev. Arqueología, v.6, n.24, México, 1997.
- Dujovne, Marta, "Museo y comunidad: los contenidos de la exhibición", en *Memorias del Simposio: Patrimonio, museo y participación social*, Colección científica, INAH, 1993.
- Dujovne, Marta, "Algunas notas de lectura", en *Museos y escuelas: socios para educar*, Paidós, cuestiones de educación, España, 1996.
- Flecha, Ramón, "Las nuevas desigualdades educativas", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador, Barcelona, España, 1997.
- Florescano, Enrique, "La creación del Museo Nacional de Antropología y sus fines científicos, educativos y políticos", en *El patrimonio cultural de México*, FCE, México, 1993.

García Canclini, Nestor, "¿A quién representan los museos nacionales?. El Museo Nacional de Antropología ante la crisis del nacionalismo moderno", en *Memorias del Simposio: Patrimonio, museo y participación social*, Colección científica, INAH, 1993.

García Castaño, Javier F., et. al., "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.13, Educación bilingüe-intercultural, CEI, 1997.

Gigante, Elba, "Formación de maestros para la educación intercultural en México", *Antología*, FSNTE, Oct., 1994.

Gigante, Elba, "Transcripción de los fragmentos de Convenios, Acuerdos y Leyes que están ampliando la posibilidad de ofrecer una educación más equitativa y adecuada a la población indígena en edad escolar", *Antología*, 1997

Gorgas, Mónica, "Los museos y la crisis de los pueblos de identidad concurrente", (ponencia) Argentina, *Museología y diversidad cultural*, Coloquio Internacional de Museología, México, 1998.

Guía de las Salas de Etnografía del Museo Nacional de Antropología, INAH, México, 1984.

Hernández Zamora, Gregorio, *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza ¿Más turbados que nunca?*, Tesis Maestría, DIE, CINVESTAV, México, 1994.

Herreman, Yani, "Museos y educación en América Latina y el Caribe", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XVII, N. 1, México, 1987.

Hooper-Greenhill, Eilean, "Pasado presente y futuro de la educación en los museos," en *El Museo del futuro*, CNCA/UNAM, México, 1995.

Jordá Hernández, Jani, "Pluralismo e identidad cultural en el México posrevolucionario: Un acercamiento diacrónico", *Pedagogía*, 5 (16), oct.-dic., México, 1988.

López, Luis Enrique, "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 13, enero-abril, Madrid, España, 1997.

Martínez Zendejas, Jorge, "Políticas estatales frente a la diversidad cultural y lingüística", México, 1999.

Morales Moreno, Gerardo, y otros, *Antropología e historia de los museos de Antropología e historia en México, 1790-1988*", (copia xerox) s/f.

Ornelas Tavarez, Gloria E, "Polivalencia semántica del término cultura y su relación con la educación", en *Vinculación*, Organo de Difusión del Consejo Estatal Técnico de la Educación, Tercera época, año XVI, n. 21, México, 1997.

Pastor Homs, M^a Inmaculada, "Los objetivos educativos", *El museo y la educación en la comunidad*, CEAC, Barcelona, España, 1992.

Pérez de Cuellar, Javier, "Repensar las políticas culturales" en *Nuestra diversidad creativa*, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, UNESCO/Correo UNESCO, México, 1997.

Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, PEF, México, 1983.

Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, México, 1996.

Salinas Sánchez, Gisela V., "Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes." en *Básica*, Revista de la Escuela y del Maestro, n.8, nov.-dic., 1985.

Scheiner, Tereza Cristina, "Museología, globalismo y diversidad cultural", (ponencia), Brasil, *Museología y diversidad cultural*, Coloquio Internacional de Museología, México, 1998.

SEP, Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica,

SEP, Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, SEP, México, 1993.

SEP, "Etapas del proyecto", en *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*, SEP, México, 1993.

SEP, Ley General de Educación, 1993

SEP, *Libro de Historia*, cuarto grado, 1997.

SEP, *Libro de Historia*, quinto grado, 1997.

SEP, *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*, México, 1997.

SEP, Programa de Educación Preescolar, México, 1979.

SEP, Programa de Educación Preescolar, México, 1992.

Serra Puche, Mari Carmen, "El Museo Nacional de Antropología", *El Museo Nacional de Antropología*, Rev. Arqueología, v.6, n.24, México, 1997.

Sierra Carrillo, Dora, *Cien años de etnografía en el museo*, Colección científica, serie etnohistoria, INAH, México, 1994.

Sitton, Namahad, "La pluralidad étnica y la nación mexicana", en *Política cultural para un país multiétnico*, SEP, México, 1998.

Suárez y Farías, María Cristina, "La etnografía en el Museo Nacional de Antropología", *El Museo Nacional de Antropología*, Rev. Arqueología, v.6, n.24, México, 1997.

Taylor, Charles, *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, FCE, México, 1993.

Torres Jurgo, Santomé, "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción", en *Volver a pensar la educación (v. I)*, Política, educación y sociedad. (Congreso Internacional de didáctica), Madrid; Morata, 1995.

Vázquez Mario (entrevista), "La museografía del Museo Nacional de Antropología", *El Museo Nacional de Antropología*, Rev. Arqueología, v.6, n.24, México, 1997.

Villanueva Peredo, Plácido, "Sala coras y huicholes", en *Guía de Salas de Etnografía del MNA*, INAH, México, 1984.

Villoro, Luis, "Igualdad y diferencia: Un dilema político", en *Básica*, Revista de la Escuela y del Maestro, n.8, nov.-dic., 1985.

Villoro, Luis, *Estado Plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México, 1998.