Corpus

Archivos virtuales de la alteridad americana

Vol. 9, No 2 | 2019

Julio / Diciembre 2019

Máscaras chané: alteridad y temporalidad en las visitas escolares del Museo Nacional del Hombre

Chané masks: alterity and temporality in the school visits of the National Museum of Man

Wanda Balbé

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/3140>

ISSN: 1853-8037

Publisher

Diego Escolar

Electronic reference

Wanda Balbé, « Máscaras chané: alteridad y temporalidad en las visitas escolares del Museo Nacional del Hombre », *Corpus* [En línea], Vol. 9, No 2 | 2019, Publicado el 22 diciembre 2019, consultado el 28 diciembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/3140>

This text was automatically generated on 28 December 2019.

Licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial 2.5 Argentina (CC BY-NC 2.5 AR)

Máscaras chané: alteridad y temporalidad en las visitas escolares del Museo Nacional del Hombre

Chané masks: alterity and temporality in the school visits of the National Museum of Man

Wanda Balbé

EDITOR'S NOTE

Fecha de recepción del original: 04/09/2019

Fecha de aceptación para publicación: 03/11/2019

Agradezco al equipo del Área de Extensión, Educativa y Cultural del MNH que me ha permitido realizar las observaciones en las visitas guiadas y a los y las entrevistadas en las comunidades de Tuyunti y Campo Durán.

Introducción

- ¹ El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio¹ que, desde una perspectiva etnográfica multisituada, propone la comprensión de la vida de las máscaras chané en sus diferentes dinámicas contemporáneas. Indaga en las prácticas de uso y exhibición de máscaras en colecciones museográficas y en contextos locales chané focalizando en los aspectos *visuales* y *performativos* de esos objetos. Particularmente, se centra en la formación y uso de colecciones de máscaras del Museo Nacional del Hombre perteneciente al Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Ministerio de Cultura de la Nación) y del Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti (FFyL/UBA) y en las prácticas de producción y uso en las comunidades chané de Tuyunti y Campo Durán en la provincia de Salta (Argentina).²

- 2 Actualmente, las máscaras chané se inscriben en distintos contextos: festivo-ritual, artesanal y museográfico. En los contextos locales se producen y utilizan para las celebraciones del Arete Guasu³ y corsos de carnaval pero también para demostraciones de pim pim⁴ y para su venta.⁵ Las máscaras circulan en mercados de artesanías incorporándose a colecciones particulares y hogareñas, y son exhibidas en museos etnográficos y muestras de arte adquiriendo distintos valores de exhibición y uso.
- 3 El carácter visual del objeto-máscara ha habilitado su presentación en contextos extralocales (museos y tiendas, y ferias artesanales). Clifford (1999) ha analizado cómo “objetos exóticos” han sido valuados e incluidos de manera diferencial en los “sistemas de arte-cultura” y expuestos a categorías de “autenticidad” e “impureza” apareciendo como “antigüedades”, “curiosidades”, “arte”, “souvenirs”, “monumentos” y “artefactos etnográficos”.
- 4 Particularmente, en las visitas escolares ofrecidas por el Museo Nacional del Hombre,⁶ que son objeto de este trabajo, la visualidad de las máscaras y su poder performativo fue especialmente considerado: la colección exhibida ocupa un lugar central en el recorrido de la muestra permanente “Pueblos Originarios: presente y pasado”. Las máscaras exhibidas son usadas pedagógicamente para trazar un puente temporal entre la sala “del pasado” y las salas “del presente” en un intento de ubicar la profundidad histórica, la continuidad y contemporaneidad de los pueblos originarios en el territorio argentino. Este momento del recorrido resulta clave porque moviliza sentidos sobre la alteridad cultural poniendo en tensión discursos sobre identidad, colonialidad y diversidad cultural revelando los desafíos actuales de los museos y de la misma práctica antropológica.
- 5 En esta línea, este trabajo contempla los debates críticos sobre los procesos de formación de colecciones, la redefinición de las prácticas museológicas de conservación y sus actividades de divulgación. Las políticas y poéticas de representación y exhibición de “otras” culturas en los museos empezaron a cuestionarse, a nivel internacional y nacional, en consonancia con la visibilización de los reclamos de pueblos indígenas, las discusiones sobre los procesos de colonización y descolonización y las revisiones críticas sobre la formación de los Estados-nación (Karp y Levine, 1991; Kirshenblatt-Gimblett, 1995; Clifford, 1998; Pegoraro, 2009; Podgorny, 2011; Podgorny y Lopes, 2013; Bustamante, 2012). Con relación a estos debates, también empezaron a discutirse los derechos de propiedad de las colecciones, las nociones de “conservación” y las relaciones de resistencia y negociación entre las instituciones y las comunidades (Clifford, 1997; Gurian, 1999; Hobbler, 2006; Watson, 2007; Greet, Urtizberea y Roigé, 2016). En el caso de Argentina, estas discusiones cobraron mayor difusión a partir de los reclamos hacia el Museo de Ciencias Naturales de La Plata por la restitución de los restos del cacique Inacayal, iniciados desde la década del setenta y formalizados en 1989. A partir de ese momento, los desafíos en torno a las prácticas museológicas, las leyes que regulan esas prácticas y la necesidad de ensayar estrategias coparticipativas de investigación y de manejo de colecciones se volvieron temáticas relevantes en las instituciones y en el ámbito académico (Endere, 2000; Pérez Gollán y Pegoraro, 2004; Pegoraro y Elías, 2010). En este contexto general de redefiniciones, igualmente importantes fueron las reflexiones y debates sobre la función educativa de los museos y sus actividades de divulgación y extensión (Aderoqui, 1996; Masotta, 1999; Dujovne y Calvo 2004; Podgorny, 2005; Roca, 2008; Tarragó y Calvo, 2019).

- 6 Bajo este marco de discusiones, antes de analizar el lugar de las máscaras chané en las visitas escolares, resulta fundamental contextualizar la muestra “Pueblos Originarios: presente y pasado” en la historia institucional del MNH y del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.⁷

El MNH y la exhibición permanente “Pueblos Originarios: presente y pasado”

- 7 La formación de colecciones del museo se vio ligada a los objetivos fundacionales del Instituto Nacional de la Tradición (INT) —hoy INAPL— que nace en 1943 como centro de estudios de cultura *folk* proyectando la formación de especialistas, la creación de bibliotecas y archivos y la constitución de un Museo de la Tradición. Lazzari (2002) y Crespo y Ondelj (2011) han abordado las trayectorias del instituto⁸ analizando, respectivamente, la conexión entre la formación de un discurso de la cultura “nacional” y del “indio argentino”, y las variaciones sobre las concepciones del patrimonio nacional.⁹ Estas investigaciones coinciden en que el proyecto de la institución respondía inicialmente a la necesidad pos crisis del 30 de crear un relato identitario —de corte nacional y popular— frente a las consecuencias resultantes de la inmigración, la urbanización y la modernización. Ambos trabajos recuperan las palabras de Juan Alfonso Carrizo, primer director de la institución, quien estipulaba como misión fundacional:
- 8 Salvar el patrimonio espiritual heredado de nuestro país y de los vecinos que han influido en nuestra formación social y étnica [...]; estudiar el material recogido en su valor histórico literario y en su relación con los demás países de América y Europa, especialmente España y los de la estirpe greco-latina a la que pertenece (Citado en Lazzari, 2002, p. 6).
- 9 En su recorrido, el instituto, además de ir contribuyendo a la construcción de un relato identitario vinculado a políticas estatales, se fue constituyendo en un espacio para el desarrollo de la disciplina antropológica y la producción de un saber sobre los pueblos indígenas. Lazzari (2002) ha analizado, cómo en los distintos contextos políticos y académicos, el instituto fue adoptando un subtexto indigenista que acercaba al “indio argentino” a los discursos de “cultura aborígen”, de “pueblo criollo”, de “campesino”, de “artesano”, de “marginal” y de “oprimido” bajo una trama metadiscursiva de “tradición”, “transculturación”, “desarrollo” y “liberación”.
- 10 Crespo y Ondelj han señalado que los primeros estudios del instituto estuvieron dedicados a recuperar aquellas expresiones de sectores campesinos del NOA, del Litoral y de la provincia de Buenos Aires, relegando del “patrimonio nacional” a las zonas de Patagonia y Chaco en tanto se consideraban áreas donde la conjunción de las tradiciones indígenas e hispana no había pasado por un proceso de larga duración (2011, p. 136).
- 11 A partir de la década del sesenta, en relación con los debates iniciados desde la antropología social, se desarrollan las investigaciones sobre “culturas aborígenes”. En ese momento comienzan los trabajos etnográficos en Gran Chaco. Para el caso específico de los pueblos chiriguano y chané, el relevamiento de piezas fue producto de los trabajos realizados por los antropólogos Manuel Rocca y Sara Newbery quienes fueron incorporados como profesionales al instituto a principios de los 70.¹⁰ Esas

investigaciones dieron lugar a la colección actual de piezas chiriguano-chané¹¹ del INAPL, conformada también por donaciones posteriores vinculadas al trabajo de Enrique Palavecino¹² y otras piezas adquiridas mediante compra en tiempos más recientes.

- 12 En los años siguientes, la práctica antropológica y los debates disciplinares se vieron limitados por el clima represivo y de persecución de la dictadura cívico-militar (1976-1983).¹³ A pesar de ese contexto, el MNH abre sus puertas en 1981 organizando la exposición “Cultura Mapuche en la Argentina”.¹⁴
- 13 Con la apertura democrática, como señala Ratier (2010), se retoman los debates iniciados en los sesenta y el instituto adquiere un rol fundamental en la discusión sobre la profesión y la disciplina convirtiéndose en un espacio desde donde los y las antropólogos organizan encuentros regionales y nacionales y donde se empiezan a pensar las actividades de difusión y transferencia para un público más amplio.
- 14 En un contexto de mayor visibilidad de temáticas vinculadas a derechos de pueblos indígenas signado por los quinientos años de la conquista de América, la aparición en la escena política y mediática latinoamericana de los movimientos indígenas —Ejército Zapatista de Liberación Nacional y Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik—,¹⁵ los reclamos locales al Museo de Ciencias Naturales de La Plata y un cambio en la legislación nacional para los pueblos indígenas,¹⁶ el hasta ese momento INA pasa a llamarse, en 1991, “Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano”.
- 15 En consonancia, ya para 1989, se había decidido institucionalmente montar como muestra permanente “Aborígenes Argentinos del Pasado a la Actualidad”¹⁷ y comenzar con las visitas guiadas.¹⁸ Esa muestra tiene su continuidad en la actual: “Pueblos Originarios: presente y pasado”. El cambio de título no es un dato menor ya que, por un lado, expresa la reproducción en el tiempo de la temática centrada en los pueblos indígenas. Y por otro, señala los cambios en la perspectiva conceptual aplicada en lo que respecta, especialmente, a la enunciación de esos pueblos y su temporalidad. Resumo la progresión de los cambios de nombre en el siguiente esquema:
1989-2009: “Aborígenes Argentinos del Pasado a la Actualidad”
2009- 2017: “Pueblos Originarios: pasado y presente”
2017-2019: “Pueblos Originarios: presente y pasado”
- 16 Actualmente, el texto de difusión del website institucional declara que la exhibición “nos acerca a la historia y los procesos culturales prehispánicos, colocando un especial énfasis en la historia contemporánea de los grupos que actualmente habitan el territorio argentino”.¹⁹

Recorriendo el museo: las visitas guiadas

- 17 Las visitas escolares al MNH son realizadas en la exhibición permanente “Pueblos Originarios: presente y pasado”.²⁰ Las personas encargadas de llevarlas a cabo pertenecen al Área de Extensión, Educativa y Cultural del museo.²¹ Para el momento de mis observaciones,²² el área se encontraba en proceso de reorganización incorporando a cinco estudiantes avanzados de la carrera de Antropología²³ en el marco del “Programa de entrenamiento técnico-científico del INAPL”, que contemplaba la realización de tareas específicas dentro del área. Hasta esa fecha eran principalmente dos antropólogas las encargadas de las visitas guiadas pero también de planificar y

montar las muestras temporarias, de organizar las actividades eventuales, de difusión y comunicación en redes, entre otras responsabilidades.²⁴ En ese sentido, resulta pertinente destacar que la función educativa del museo se ve atravesada por las condiciones materiales e institucionales, donde los recursos, el personal y los tiempos de coordinación y agenda se ven limitados.²⁵ La muestra permanente se encuentra organizada a partir de un eje cronológico y uno geográfico y se compone principalmente de tres salas. La primera (A) está dedicada a sociedades cazadoras-recolectoras y agrícolas que habitaron la región del NOA hasta el siglo XVI. Los objetos expuestos en ella fueron obtenidos por investigaciones arqueológicas. Las otras dos salas, de carácter etnográfico, exhiben objetos de pueblos que habitan el territorio argentino en épocas históricas y actuales. La primera de ellas (B) comprende objetos de pueblos del norte-centro y noreste del país (qom, pilagá, mocoví, wichí, chorote, chulupí, chané, chiriguano y guaraníes). La sala C se concentra en la descripción de los pueblos indígenas de la Patagonia (mapuche, tehuelche, selk'nam y yámana).

- 18 Las visitas guiadas se ofrecen para todos los niveles educativos y grupos interesados, sin embargo, la población de mayor recurrencia es el nivel inicial y primario. Su desarrollo consiste en un recorrido por las tres salas que, hacia el final, incluye una actividad optativa. Entre las opciones de dicha actividad se ofrecen un taller de máscaras en arcilla o uno de “juegos étnicos y populares” para los niveles inicial y primario, un taller de “cerámica aborígen” donde se confeccionan vasijas para los niveles primario, secundario y adultos, y una charla, “El oficio del arqueólogo”, para secundario y adultos.
- 19 Dado que mi investigación focaliza en el uso y exhibición de máscaras chané en distintos contextos, mi trabajo de campo se centró principalmente en aquellas visitas que incluían el taller de máscaras de arcilla como actividad optativa.²⁶ Me interesaba observar el lugar de la colección de máscaras exhibidas en relación al recorrido de la muestra y el taller final para comprender la forma y contenido de los discursos del museo en la visita guiada en relación al objeto-máscara.
- 20 La visita al museo se desarrolla con un guion preestablecido²⁷ y comienza en la sala A de arqueología. La guía da la bienvenida presentando la institución e introduciendo el recorrido de la muestra. En esa presentación se incluye el nombre del museo, a veces el de la muestra permanente, y pocas veces el del INAPL como marco institucional. La mayoría de las guías, con el objetivo de brindar un espacio de información y de reflexión, considera fundamental conocer los presupuestos e intereses que motivan la visita. Por eso, además de presentarse, preguntan por ejemplo: “¿por qué eligieron el MNH?”, “¿qué piensan que van a ver”, “¿qué saben sobre los pueblos indígenas”. En este momento, las respuestas de los y las niñas son diversas, sin embargo, he observado que muchas de las maestras refieren a las efemérides escolares (12 de Octubre, Semana de los Pueblos Originarios, Día de la Tradición). Otro de los intereses que el público indica como motivación es el abordaje de la temática sobre sociedades cazadoras, recolectoras y agrícolas, que figura como contenido obligatorio en la currícula escolar del nivel primario.
- 21 Las maneras de enunciar esas respuestas revelan los discursos —más o menos críticos— del público escolar y sus expectativas en relación a lo que se va a ver y tratar en la visita. Masotta (1999) identificaba en las respuestas del público una discusión sobre la propia identidad en contraposición a un *otro cultural diferente*, donde se evidenciaban sentimientos de repulsa, fascinación, desprecio o interés ligados a los saberes ya

adquiridos. Después de casi veinte años, resulta interesante rastrear las continuidades y rupturas en relación con los discursos que aparecen hoy en las visitas. Cabe destacar que, en ese lapso temporal, el marco de interpretación curricular sobre los pueblos originarios ha cambiado, ya no se celebra el “Día de la Raza” sino el “Día del Respeto por la Diversidad Cultural”.²⁸

- 22 Este cambio, sin embargo, no necesariamente conlleva un abordaje crítico sobre la temática. Así, por ejemplo, algunas interacciones típicas del comienzo de la visita:
- 23 Una maestra dice: “Nosotros vinimos, elegimos el museo porque se viene el acto del 12 de Octubre como día de la diversidad cultural, y como nuestra cultura es más europea, entonces, para que ellos entiendan...” (Escuela privada, 1º grado).
- 24 Cuando la guía explica que van a recorrer una muestra de poblaciones de hombres y mujeres que estuvieron y están hoy en nuestro país, la maestra interviene: “Para ellos, son los indios” (Escuela privada, sala de 4 años).

La guía pregunta por qué piensan que las maestras habían elegido el MNH, los y las niñas a coro responden: “Para aprender más sobre los pueblos originarios” (Escuela pública, 3º grado).

G- ¿saben por qué vinieron acá?

M- para trabajar con los pueblos originarios

G- ¿con qué, chicos?

N- con los pueblos originarios [a coro]

G- Y si ustedes tuvieran que explicarle a alguien quienes son los pueblos originarios, ¿qué les dirían?

N- los primeros habitantes

G- ¿de dónde?

N- de nuestro país (Escuela privada, sala de 5 años)

- 25 Si bien las guías del museo cuentan con un guion y un recorrido preestablecido, esa presentación les permite tener una idea de los presupuestos y saberes previos del público con el que van a trabajar.

Image 10000000000006DA00000524A5B1F3017D939DC1.jpg

Imagen 1: Plano de la visita, con distintos colores figuran los cuatro momentos de desplazamientos y lugares ocupados por la guía y los visitantes desde el momento inicial hacia el final.

- 26 La visita continúa con el abordaje de los temas específicos de la sala A: el trabajo de los arqueólogos plasmado en un banner, el origen del poblamiento de América, los modos de vida cazador-recolector, sociedades agricultoras y los símbolos de poder de pueblos del NOA. La importancia de esta sala, con relación a los objetivos que persigue la muestra y su recorrido, es ubicar la continuidad y profundidad histórica de los pueblos originarios en el territorio argentino. Esa sala se contrapone con las dos siguientes donde se tratan los aspectos culturales de los pueblos originarios que habitan actualmente el país. En el pasaje de la sala A a la B es notoria la persistencia de las guías para marcar la diferencia temporal entre una y otra y resaltar la contemporaneidad de los pueblos originarios. Así, por ejemplo, algunas guías al entrar en la sala de etnografía, dicen:

Acá hablamos en presente, de pueblos que habitan hoy. Hay 34 pueblos que se reconocen como pueblos originarios y se expresan en 14 lenguas distintas (Guía A)

Se acuerdan que recién estábamos hablando de los pueblos originarios en el pasado.

Bueno, ahora, ahora en el presente [reforzando con énfasis], hay un montón de

familias, que dicen “yo soy chiriguano-chané”, “yo soy mapuche”, “yo soy guaraní”, “yo soy aymara” ¿conocen estos grupos? (Guía B)

Los pueblos originarios en el presente viven como vivimos nosotros, los nenes se visten como se visten ustedes, van a la escuela como ustedes, los adultos trabajan como sus mamás y papás, algunos son maestros, otros trabajan en el campo, otros hacen artesanías. (...) Además de ir al colegio y mirar la tele, ellos siguen conservando su propia cultura, su lengua, sus celebraciones

G- Allá hablábamos del pasado, ahora hablamos del PRE-...

N- del “presente” [lxs niñxs completan]

G- de los pueblos que...

N- vivieron... [a coro]

G- volvemos a empezar, allá dejamos los objetos del pasado. Que viven ahora, en nuestro...

N- País [completan a coro]

- 27 Esa persistencia se ve sostenida por el presupuesto de que la mayoría de los y las visitantes del museo ubica a los pueblos originarios en el tiempo pasado manifestándose en un reiterado uso de verbos en pretérito. Masotta (1999) refería a esa dimensión como *el tiempo de los indios*, donde la profundidad histórica de lo indígena quedaba acotada a 500 años o directamente se los excluía de la contemporaneidad.²⁹ El esfuerzo de las guías por fijar en el presente a los pueblos originarios es una apuesta importante, sin embargo, como se ve en los ejemplos, continúa siendo un desafío.³⁰
- 28 En la sala B, de etnografía, se exhiben objetos de la colección del Gran Chaco entre los cuales están las máscaras chané. Al momento de mi trabajo de campo, las máscaras se distribuían en la sala en tres espacios diferentes. Había un panel con tres máscaras de animales, una vitrina contigua donde había otras diez, entre ellas los *aña-hanti*, los *aña-ndechi*, una máscara de “tigre”, una de *cuchi-cuchi*, otra de *sindaro*,³¹ y dos violines, con sus respectivas referencias. También existe un sector con máscaras fuera de las vitrinas que los y las visitantes pueden tocar y probarse. La exhibición de estas máscaras estaba acompañada por una representación de un palo borracho (madera de yuchán con la cual se hacen las máscaras) y un banner que explicaba brevemente el *Arete*, el carnaval chiriguano-chané, la fabricación de máscaras y la lucha ritual entre el yaguareté y el toro que se da el último día de celebración. En la misma sala estaban exhibidas algunas piezas de cerámica del mismo pueblo y también objetos de otros pueblos del Gran Chaco —wichi, chulupi y chorote, en una vitrina, y toba, mocoví, pilagá—. ³²

Imagen 2: Máscaras chané en la vitrina de la sala B

- 29 Al entrar en la sala B, las guías refuerzan la contemporaneidad de los pueblos comparando la vida cotidiana del público escolar y haciendo referencia a prácticas como “ir a la escuela”, “trabajar”, “mirar la tele”, “jugar”, “celebrar”. En este momento es cuando las guías describen el *Arete Guazu* o *Arete Avatí* y las máscaras chané aparecen en escena. Aquí, marcan algunas diferencias entre las máscaras de las vitrinas y las máscaras que están por fuera de ellas haciendo referencia a la actividad artesanal. Cuentan que el *Arete* es una celebración grande —por eso “Guazú”— inicialmente asociada a la cosecha del maíz —por eso “Avatí”— y centran su relato en la lucha entre el yaguararé y el toro que se realiza en el último día de carnaval. El relato es interpretado como una alegoría del enfrentamiento entre los pueblos originarios (el yaguararé) y el colonizador (el toro) introduciendo así la problemática de la conquista de América y enfatizando cuestiones vinculadas a la dominación y resistencia donde los protagonistas de la historia son “los conquistadores” —o “los españoles”— y “los pueblos indígenas”. El relato se ve apoyado por la materialidad de las máscaras que están en y por fuera de las vitrinas. Luego, antes de continuar con el recorrido, se da un tiempo breve para que los y las niñas puedan probarse las máscaras. En ese momento, las maestras les sacan fotos y ellos y ellas se mueven mostrando sus garras, haciendo ruidos de animales y a veces peleando por probarse otras.³³

Imagen 3: Niños de sala de 5 años probándose máscaras.³⁴

- 30 El recorrido continúa en la sala C donde se introducen contenidos sobre los pueblos originarios que habitan en el sur del territorio argentino y se describe la ceremonia mapuche *Nguillatun* —o Camaruco— puntualizando en algunas ideas como la importancia de la ceremonia como rogativa, el lugar del *kultrum* (tambor ritual) y la figura de la *machi*. Sentados en ronda, se invita a los y las visitantes a tocar el instrumento mientras que la guía explica diferencias entre objetos rituales, artesanales y aquellos con uso pedagógico. Por segunda vez, el público tiene la posibilidad de usar un objeto por fuera de las vitrinas y la explicación de la muestra se centra en un aspecto cultural. Después, se deja un tiempo libre para recorrer las salas mientras la guía prepara en el suelo de la sala A —o en algunos casos en la sala de exhibiciones temporarias— un nylon gigante donde se realiza el taller de máscaras en arcilla como actividad complementaria.
- 31 En el momento de taller, las guías además de explicar las propiedades y técnicas con relación al material, intentan hacer un puente con las máscaras chané vistas y sugieren para el proceso de producción inspirarse en aquellas. Como el taller implica únicamente la confección en arcilla, también sugieren terminirlas en las escuelas, pintarlas y decorarlas con “elementos naturales” como semillas o plumas.
- 32 El taller, a pesar de trazar una conexión con las máscaras vistas en la exposición, tiene su propia lógica y funciona como cierre de la visita. Rara vez se retoman contenidos específicos o los temas eje de la muestra. Sin embargo, crear un objeto en vinculación con la visita da la posibilidad de acercar al público a la materialidad de los objetos y su producción. Si bien las máscaras chané son producidas en madera, la posibilidad de construir una máscara propia con arcilla introduce un *saber-hacer* ligado a las acciones implicadas en una práctica artística —y/o artesanal—. Además de introducir técnicas

básicas para la utilización del material, algunas guías refieren a la posibilidad de imaginar y crear y a la concentración implicada en el acto creativo. Asimismo, el acto de *hacer* y producir un objeto-*souvenir* tiene la potencialidad de convocar sentidos y recuerdos sobre las temáticas abordadas en el museo.

Image 10000000000008000000060063A8311B29B728CE.jpg

Imagen 4: Máscaras en arcilla terminadas en una escuela pública

- 33 He realizado algunas observaciones en las escuelas y he notado que la actividad iniciada en el museo tiene una continuidad singular. Las máscaras son terminadas y a veces incorporadas en las temáticas de la currícula, en los actos escolares y en los discursos que las maestras preparan para los mismos. El hacer las máscaras y llevarlas fuera del museo habilita un espacio de relato sobre la experiencia en la visita. Si bien las derivas de esos relatos son de difícil registro y, al igual que ocurre con la visita, la posibilidad de emergencia de reflexiones críticas queda en mano de los actores en juego, es interesante notar que la materialidad de los objetos puede jugar un rol importante en la construcción de discursos aportando nuevas sensibilidades y otras estrategias de conocimiento ligadas a un saber-hacer.³⁵

El momento de las máscaras: ¿el toro o el yagüareté?

- 34 En el recorrido de la muestra, al pasar de la sala de arqueología (A) a la de etnografía (B) se produce un salto temporal entre pasado y presente. Las guías para salvar la distancia temporal entre “pueblos que habitaron” y “pueblos que habitan” el territorio argentino remarcan que estos últimos viven en la actualidad “como vivimos nosotros” y nombran prácticas cotidianas. De esta manera refieren al carnaval como experiencia festiva cercana a los y las visitantes para introducir la descripción de la celebración del *Arete Guazu* en tanto práctica cultural que continúa actualmente. Sobre esta celebración, las guías cuentan que está asociada a la cosecha del maíz, que hoy coincide con el tiempo del carnaval, y refieren a la particularidad del uso de las máscaras y al momento de la lucha entre el yagüareté y el toro. En ese momento diferencian las máscaras de las vitrinas de las que están por fuera, destacan que unas se producen para bailar y otras para vender como artesanías e invitan a adivinar el material de las máscaras aludiendo a la representación del palo borracho que hay en la sala.
- 35 Particularmente, la lucha entre el yagüareté y el toro es presentada como una obra de teatro que tiene lugar en el último día de la celebración y festejo. Las guías remarcan el carácter ficticio de ese enfrentamiento y algunas refieren a otros personajes que aparecen previamente a la pelea, como el *cuchi-cuchi* encargado de embarrar y hacer bromas a los participantes de la celebración. Como comenté arriba, el relato apoyado por la materialidad del objeto-máscara introduce la problemática de la conquista de América. En este momento, las guías preguntan: “¿qué piensan que representa la batalla?, ¿quién la gana?” o “¿por qué piensan que el toro representa a los conquistadores y el yagüareté a los pueblos originarios? Algunas de las respuestas observadas apuntan a la fortaleza de cada uno de los animales, en otras aparece una explicitación de cómo ellos y ellas creen que sucedieron los hechos. Aquí, algunos ejemplos:

N- “[la batalla] representa la lucha entre Argentina y España”

N- “[respondiendo a quién representa el toro] a los españoles porque le gustaban mucho las corridas de toros”. Otro del mismo grupo: “porque son animales que trajo el conquistador”

N- “[Gana] el toro porque después los conquistadores se quedaron conquistando y los pueblos originarios no se quedaron libres”

N- “Pudo ganar el yaguareté porque hubo varias peleas y algunas las ganaron”

G- [la batalla] es una forma de actualizar, de volver a recordar el encuentro con los conquistadores, con los españoles

N- ¿y si gana el toro?

G- No, el toro no gana...

N- ¿Y si gana un día?

G- Bueno, como les decía hoy... si hay 34 pueblos originarios, va a ganar el yaguareté, porque el yaguareté representa un poco a todos esos pueblos que siguen hoy...

36 El relato pone en escena el *drama social*³⁶ representado en las comunidades el último día de carnaval. En el caso de las comunidades, la lucha es actuada por los sujetos enmascarados para el público involucrado en la celebración en un contexto festivo comunitario donde suena y se baila la música del pim pim y donde bailan también otras máscaras.³⁷ En el caso del museo, la lucha y los sujetos protagonistas adquieren presencia para el público escolar a través del relato y la materialidad del objeto-máscara. Tanto las máscaras de las vitrinas como las que están se hacen presentes. Algunas guías, mientras cuentan la batalla, alzan en cada mano la máscara del yaguareté y la del toro visibilizando su protagonismo. Sobre este protagonismo es interesante destacar que en el contexto del museo se utiliza la denominación “yaguareté” —y no “tigre”— para enfatizar el origen del animal perteneciente a la fauna local.³⁸

37 Como he mencionado, con la pelea entre el yaguareté y el toro se introduce en el recorrido de la visita la problemática de la conquista de América y la resistencia de los pueblos originarios en el presente. Las guías remarcan que en ese enfrentamiento se actualiza, en las comunidades, ese “primer encuentro” con los conquistadores, y algunas destacan que se trae al presente y se vuelve a recordar sus consecuencias. Si bien el *Arete Guazu* es una celebración de pueblos avá y chané, en el contexto del museo, la derrota final del toro en manos del yaguareté se extiende por el relato de las guías a otros pueblos originarios para enfatizar su resistencia y continuidad en el territorio argentino, criticando —implícitamente— nociones de sentido común ligadas al “exterminio” o “extinción”.

38 En este sentido, la intervención de las máscaras chané y el relato de la batalla entre el toro y el yaguareté operan como mediador entre las dos temporalidades que aparecen en la muestra: pasado y presente.³⁹ Tal relato marca el clímax de la visita donde el museo construye y presenta a la vez un discurso sobre la temporalidad y la *alteridad cultural* de los pueblos originarios. En esta sala se instituye una suerte de proximidad y distancia identitaria respecto al público escolar. Las referencias a las prácticas cotidianas intentan situar a los pueblos originarios en el tiempo presente en un plano de igualdad y proximidad con el de los y las visitantes. Sin embargo, la introducción de la conquista de América delimita el objeto de interés de las exhibiciones del museo y de la visita guiada: “los pueblos originarios”. Esas relaciones simultáneas de proximidad y distancia ponen en escena cuestiones identitarias latentes que se mueven a lo largo de la visita y revelan continuidades y rupturas en los discursos contruidos por el museo.

- 39 Hace veinte años, en ese momento del recorrido, el público escolar se identificaba la mayoría de las veces con “los blancos” —con “el conquistador”— (Masotta, 1999). Hoy, si bien los discursos estereotipados sobre lo indígena persisten, no se verifica directamente esa identificación. El relato sobre la batalla entre el yagareté y el toro revela una situación histórica violenta, que los niños y niñas perciben a través de la inversión de la dicotomía “vencedores” y “vencidos”.
- 40 En consonancia con los objetivos de la muestra, el relato explicita la identidad de *esos otros que todavía resisten*. El museo pone su foco en el *otro cultural*. En esta sala B aparece un discurso que aborda explícitamente la contemporaneidad de los pueblos en el territorio argentino e implícitamente roza la cuestión de la identidad nacional.⁴⁰ En el desarrollo de la visita la apertura a debate en torno al tema produce diálogos como el siguiente:
- [Después de trazar la continuidad de los pueblos en el territorio argentino, en la primera sala de etnografía, un niño pregunta] -¿Entonces, nosotros somos familiares de ellos?
- [la guía, sorprendida y con duda responde] Bueno, no... nosotros no. Los que descendemos de los españoles no... Los que descienden de esas familias sí...
- G- ¿Alguno piensa acá que desciende de algún pueblo originario?
- [nadie responde]
- G- ¿No hay nadie acá que tenga algún familiar que hable quechua? ¿Aymara?
- [algunos levantan la mano]
- G- 1, 2...3
- N- Sí, las abuelas que venían de los Andes...
- G- ¿Las abuelas que venían de antes...?
- Maestra- No “de antes”, “de los Andes”.
- N- Mi padre y mi madre antes vivían en Bolivia.
- G- ¿y usted no sabe hablar esa lengua?
- N- No...
- [el niño se queda en silencio y la maestra agrega] M- Inglés aprende
- G- Bueno, esa lengua la va a usar cuando sea un científico famoso. Pero también tiene que seguir conservando la lengua de donde viene su familia, parientes y abuelitos, porque se va a perder que le cuenten cosas...
- 41 Estos ejemplos dan cuenta que en el pasaje de la sala A a la sala B no solo aparece una discusión sobre la contemporaneidad de los pueblos sino también sobre su alteridad poniendo en juego la propia construcción de identidad. Con el relato de la batalla entre el yagareté y el toro se termina de poner en escena esa discusión pero no se profundiza en ella. Entonces, para empezar a problematizar lo que en las visitas aparece como un tema escurridizo, podríamos preguntarnos: ¿cómo construimos nosotrxs, los y las antropólogas, nuestra propia identidad? ¿Con quiénes nos identificamos? ¿Cómo la construye el público del museo? ¿Con quién se identifica? ¿Qué presentamos como “cultura”?
- 42 Con relación a esto, también sería necesario pensar cómo se presentan la problemáticas históricas —y actuales— de los pueblos originarios. Al momento de realizar mis observaciones no había ninguna referencia visual ni discursiva sobre la construcción del Estado-nación argentino. Esa no referencia resultaba significativa si se tiene presente que, por un lado, el público escolar maneja su calendario en función de “fechas patrias” donde se movilizan ideas y sentimientos sobre “lo nacional”, y por otro, que a veces construye genealogías de la inmigración europea contribuyendo al mito de origen de “los bajados de los barcos”. Asimismo, era significativa en relación a los propios objetivos de la muestra.⁴¹ Abordar el presente de los pueblos originarios en

el territorio argentino implicaría introducir las consecuencias de la formación del Estado-nación, la delimitación de fronteras, la expropiación del territorio, la imposición de la lengua, la escuela y el mercado de trabajo.⁴² Posteriormente a las observaciones realizadas, algunas de estas problemáticas fueron incorporadas a la muestra a través de un panel explicativo sobre la conquista del Chaco y la formación del Estado-nación argentino que incluye unas fotografías de niños y niñas en una escuela bilingüe, y a través de un espacio para colocar impresa una noticia periodística actual. Esas incorporaciones no fueron incluidas en el guion sino más bien en tanto recurso visual que aporta otra información en el recorrido de la muestra.⁴³

- 43 Por último, me interesa destacar que realicé mis observaciones en el contexto donde la desaparición de Santiago Maldonado y la problemática del pueblo mapuche aparecía tratada en los principales medios de comunicación reproduciendo imágenes estereotipadas y estigmatizantes que se hacían eco de discursos hegemónicos basados en la dicotomía *civilización o barbarie*.⁴⁴ Este acontecimiento hacía presente —una vez más— que nuestros tiempos académicos de producción de saber y difusión son distintos al ritmo cotidiano de los acontecimientos sociales. En ese sentido, siendo las visitas escolares un espacio fundamental para la reflexión y divulgación del conocimiento antropológico, sería interesante continuar debatiendo sobre la articulación entre el guion pedagógico preestablecido, las coyunturas políticas ligadas a las temáticas que aborda la muestra permanente y los procesos históricos involucrados.

Comentarios finales

- 44 El caso descrito hace pensar en los museos y exposiciones etnográficas como *dispositivos de sustitución*.⁴⁵ Todo museo puede observarse como un dispositivo en tanto red heterogénea de prácticas, discursos y espacios articulados institucionalmente (Foucault, 1984; Deleuze, 1989). El lugar otorgado en los museos etnográficos a los objetos suelen operar por sustitución. Es decir por reemplazo o representación de los pueblos o colectivos que los produjeron. Este principio puede notarse aún más si se los compara con los museos de arte donde las piezas etnográficas suelen operar autónomamente como obras de arte en singular. En esta perspectiva, que el objeto-máscara ocupe un lugar relevante, tanto en la articulación estructural del guion como en la performance de la visita escolar en la exposición “Pueblos Originarios: presente y pasado”, no sería un hecho casual.
- 45 La institución *museo* se ha constituido como espacio legítimo del saber científico. Si bien se ha cuestionado la eficacia real de los museos en la posibilidad de imponer significados (Podgorny, 2005), los museos etnográficos han tenido un rol importante en la producción de discursos y saberes sobre la *alteridad cultural*. El recorrido, las carteleras, las exhibiciones y el relato de las guías van configurando discursos que apuntan a los objetivos de divulgación y transferencia. Tales saberes se complementan, superponen y/o discuten con saberes ya instituidos y expectativas sociales depositadas en el museo por otras instituciones y por los visitantes en general. En el caso del MNH, el público llega en el marco de una actividad escolar con saberes propios sobre los pueblos originarios, la disciplina antropológica y lo que el museo supone en sí como institución.
- 46 Distintos autores (Fabian, 1983; Clifford, 1999; Podgorny, 2005; Lopes, 2013) han señalado que históricamente la formación de colecciones estuvo marcada por los

objetivos de recolección y guarda de materiales pertenecientes a sociedades identificadas como “primitivas”, “en rápido proceso de desaparición” y consideradas como “singulares objetos de conocimiento”. En esta línea, los museos, omitiendo la historia de formación de sus colecciones, y ocultando los procesos históricos violentos involucrados, se constituyeron en espacios legitimados del saber exhibiendo a las sociedades productoras de los objetos desde una mirada exótica y atemporal. Sin embargo, en los últimos treinta años donde las prácticas museológicas están en debate, esa mirada ha sido cuestionada. Si bien la temporalidad construida es vicaria de la historia de la institución *museo* y de los contextos socio-históricos particulares de cada uno, la incorporación de la dimensión histórica de los objetos y de la institución es fundamental a la hora de habilitar “otras representaciones”. Sobre esto, Roca (2008) señala que los acervos de los museos deben servir para transmitir conocimientos y formar sujetos críticos poniendo en escena las ideas e imágenes construidas desde el propio museo y desde el público. En ese sentido, los objetos exhibidos —inicialmente ajenos— se pueden transformar en protagonistas de una historia compartida en tanto funcionan como puente para interrogar el pasado y comprender que temáticas como la usurpación, el racismo, la discriminación, los distintos tipos de dominación, la exclusión social, la lucha por la identidad y por la recuperación de tierras, entre otras, no son procesos circunscritos a determinados contextos socio-históricos sino hechos políticos en tiempo presente (2008, p. 242).

- 47 En el caso del MNH, a pesar del esfuerzo de las guías por ubicar la contemporaneidad de los pueblos originarios, la distancia temporal y cultural sigue operando en muchas de las visitas escolares. Cabe preguntarse si la perspectiva *folk*, presente en el origen de la institución, no influye en la forma de tratamiento de la temporalidad relegando las problemáticas históricas y actuales de los pueblos originarios en tanto “[las sociedades quedan] representadas a través de elementos de la vida cotidiana, la tecnología, la obtención de recursos y aspectos culturales, fiestas, juegos, música”.⁴⁶ O si el mismo recorrido de la muestra⁴⁷ que empieza en la sala de arqueología invitando al público a imaginar con los objetos exhibidos un pasado lejano, no favorece a ubicar a los pueblos en ese tiempo. Pienso si en ese viaje temporal no se refuerzan las imágenes arcaicas sostenidas por narrativas hegemónicas y potenciadas —a veces— por las necesidades curriculares de abordar y clasificar “cazadores-recolectores” y “sedentarios”.⁴⁸ La muestra permanente sigue incluyendo una descripción sobre la práctica arqueológica sin hacer referencia a la antropología social y al trabajo etnográfico.⁴⁹ De esa manera, los objetos exhibidos en las salas “del presente” parecen desvincularse del trabajo de los y las antropólogas. Las investigaciones actuales y las que dieron origen a las colecciones no son incluidas en las discusiones de las visitas escolares.⁵⁰ Queda abierto el debate para pensar estas cuestiones con relación a los objetivos que persigue la muestra.
- 48 En otro orden, he destacado el lugar otorgado a los objetos por fuera de las vitrinas y a la posibilidad de que los y las visitantes puedan probarse las máscaras, tocar el *kultrum* o crear las máscaras de arcilla dentro del recorrido de la muestra. Siendo las visitas una experiencia única y a veces anecdótica dentro del marco escolar —“una excursión”—, he notado cómo el contacto directo con los objetos marca una ruptura con la “sacralidad” de las vitrinas y, en consecuencia, con la distancia y autoridad museográfica. El poder hacer-crear rompe con la contemplación de esos objetos devolviéndole —aunque en otro contexto— su posibilidad de uso.

- 49 El caso de las máscaras es especialmente relevante por el grado de dramatización y performance corporal involucrado. Las máscaras en tanto objetos performativos identitarios parecerían condensar, por su significación y uso, la lógica de sustitución señalada, ya que ponen en escena la contemporaneidad de los pueblos originarios y su alteridad cultural al mismo tiempo que afirman el dispositivo de sustitución en un mismo juego reflexivo. El devenir de las máscaras fabricadas por los y las visitantes en el taller realizado como práctica pedagógica complementaria remiten al contacto directo con las máscaras chané introduciéndolas en un proceso de transformación —cerámica por madera; miniatura por tamaño natural; diseños de creación libre por diseños culturales (chané)— que convoca la experiencia de visita al museo.
- 50 Como he referido anteriormente, en los últimos años, se empezaron a discutir los desafíos actuales de los museos locales con relación al manejo de sus colecciones y a sus prácticas educativas afirmando la necesidad de ensayar estrategias coparticipativas de investigación (Pegoraro y Elías, 2010; Podgornyy y Lopes, 2013). Sabiendo que los fundamentos perduran, pues se encuentran en las bases mismas de su funcionamiento institucional y cultural, los museos pueden entenderse como zona de contacto-conflicto (Clifford, 1999) donde se discutan los discursos y dispositivos hegemónicos construidos, se visibilicen las problemáticas históricas-actuales y se tensen las relaciones entabladas entre la institución museo, su público y las comunidades representadas, habilitando espacios de emergencia para otras prácticas disciplinares.
- 51 Cuando le pregunté a un artesano de la comunidad de Campo Durán (Salta) qué pensaba de que las máscaras estuvieran exhibidas en el museo, me comentó que “ellos” —refiriéndose a las máscaras— debían estar contentos de mostrarse. En tanto las máscaras para el pueblo chané tienen potencia y median la relación entre el mundo de los vivos y los muertos —los antepasados, “los que ya no están”—, su exhibición en el museo fue considerada de la siguiente manera:
- 52 Y yo pienso que están representándonos a nosotros. Y eso yo pienso, que ellos están bien cuidados, y que por ahí nosotros estamos acá y los hijos van a ser grandes, y uno ya no cuenta las historias...(…) y eso, por eso, para que quede grabada la cosa de nosotros... Así como las mascaritas en Tecnópolis, cuando yo fui a ver, que se ha puesto contento porque estaban ahí...

Imagen 5: Aña-aña en Campo Durán (Salta)

- 53 Para finalizar, cabe decir que este trabajo, enmarcado en una investigación de etnografía multisituada, pretende aportar a las discusiones actuales sobre la práctica antropológica y la articulación entre investigación, extensión y divulgación. Esta perspectiva pretende crear espacios de intercambio (contacto) a partir de las observaciones realizadas en el contexto del museo y en el contexto de las comunidades chané donde la vida de las máscaras adquiere distintas significaciones y posibilidades de agencia en relación con un hecho histórico violento y con las problemáticas actuales. Esa estrategia de investigación apunta a favorecer espacios de diálogo entre distintas prácticas-saberes, a la discusión sobre las divisiones fundadas en relaciones de saber-poder —desde y dentro de la disciplina—, y apuesta por una praxis disciplinar que favorezca modalidades colaborativas de producción de conocimiento y otras formas de sociabilidad.

BIBLIOGRAPHY

- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas. Socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Belli, E. y Slavutsky, R. (1999). El tigre sigue aquí. En J.C. Radovich J.C. y A. Balazote (Comps.), *Estudios antropológicos sobre la cuestión indígena*, (pp. 67-81). Buenos Aires: Editorial Minerva.
- Belli, E. y Slavutsky, R. (2005). Patrimonio: territorio, objetos, símbolos, personas. ¿Cuál es la disputa? *Mundo de Antes, Revista del Instituto de Arqueología y Museo*, (4), 13-22.

- Belli, E. y Slavutsky, R. (2006). Entre las máscaras. Un estudio del punto de vista Chané sobre patrimonio. En *III Congreso Internacional Patrimonio Cultural*. Centro Cultural Canadá Córdoba, Argentina, Associação Brasileira de Estudios Canadienses, Centro Paraguayo de Estudios Canadienses, Museo Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba, 4 al 7 de mayo de 2006 Córdoba, Argentina
- Benedetti, C. (2012). Diferencias y desigualdades: reflexiones sobre identidad étnica y producción artesanal chané destinada a la comercialización. *Alteridades*, 22 (43), 21-33
- Benedetti, C. (2008). Artesanías, relaciones interétnicas y estigmas en la comunidad chané de Campo Durán. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Benedetti, C. (2006). Antropología y formación de colecciones: las producciones artesanales del pueblo chané. *Runa*, XXVI, 247-262. Universidad de Buenos Aires.
- Bossert, F. y Villar, D. (2001). Tres dimensiones de las máscaras chané. *Anthropos*, 96(1), 59-72. Sank Augustin.
- Bustamante, J. (2012). Museos, memoria y antropología a los dos lados del Atlántico. Crisis institucional, construcción nacional y memoria de la colonización. *Revista de Indias*, LXXII(254), 15-34.
- Carenzo, S. (2008-2010). Miradas de la etnografía y la antropología sobre el trabajo doméstico y asalariado entre los chané: una revisión crítica. *Cuadernos del INAPL*, (22), 27-38.
- Clifford, J. (2001) [1998]. *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Clifford, J. (1999) [1997]. Los museos como zona de contacto. En *Itinerarios transculturales. Antropología, literatura y arte en clave posmoderna*, (pp. 233-270) Barcelona: Editorial Gedisa.
- Crespo, C. y Ondelj, M. (2012, Junio). Patrimonio y folclore en la política cultural en Argentina (1943-1964). Avá, *Revista de Antropología*, Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina [Online] (21) Disponible en: <http://www.cedinpe.unsam.edu.ar/content/crespo-carolina-y-ondelj-margarita-patrimonio-y-folklore-en-la-politica-cultural-de-la>
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dragoski, G. (2000). *Sobre máscaras y enmascarados en la celebración del carnaval chiriguano-chané*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dujovne, M. y Calvo, S. (2004). El museo y la visita escolar. *Imagen, Revista del Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano*, 93-109. FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Endere, M. L. (2000). Patrimonios en disputa: acervos nacionales, investigación arqueológica y reclamos étnicos sobre restos humanos. *Trabajos de Prehistoria*, 57 (1), 5-17.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other: How Anthropology makes its Object*. Nueva York: Columbia University Press,
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gurian, E. H. (1999). What Is the Object of This Exercise? A Meandering Exploration of the Many Meanings of Objects in Museums. *Daedalus*, [Online] 128(3), 163-183. America's Museums (Summer, 1999). Disponible en: <https://diasporiclivesofobjects2012.files.wordpress.com/2012/01/what-is-the-object-of-this-exercise1.pdf>

- Greet, F. V., Urtizberea, I. A. y Roigé, X. (2016). Los museos de antropología: del colonialismo al multiculturalismo. Debates y estrategias de adaptación ante los nuevos retos políticos, científicos y sociales. *OPSSIS*, 16(2), 342-360.
- Hobblar, E. (2006). "To Take Their Heritage in Their Hands": Indigenous Self-Representation and Decolonization in the Community Museums of Oaxaca, Mexico. *American Indian Quarterly*, 30(3/4), 441-460. Special Issue: Decolonizing Archaeology (Summer - Autumn, 2006).
- Karp, I. y Lavine Steven, D. (Eds.) (1991). *Exhibiting Cultures: Poetics and Politics of Museum Display*. Edited by Smithsonian Institution, Washington
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1995). Theorizing Heritage. *Ethnomusicology*, 39(3), 367-380. (Autumn, 1995).
- Lazzari, A. (2002). Indio Argentino, Cultura (Nacional): del Instituto Nacional de la Tradición al Instituto Nacional de Antropología (1943-1976). En R. Guber y S. Visacovsky (Eds.), *Historia y estilos etnográficos en la antropología argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Masotta, C. (1999). El museo como campo, el exotismo como sentido común. En *Foro: El oficio de etnógrafo*. IDES. Agosto de 1999.
- Newbery, S. y Rocca, M. (1976). El carnaval chiriguano-chané, *Cuadernos del INAPL* (1972-1978), (8), 43-91
- Pegoraro, A. (2009). Las colecciones del Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires: un episodio en la historia del americanismo en la Argentina 1890-1927. Tesis doctoral. [Online] Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/>
- Pegoraro, A. y Elías, M. E. (2010). Documentación de colecciones etnográficas: los desafíos en los tiempos actuales. El caso de las colecciones etnográficas del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti de la Universidad de Buenos Aires. En *1° Congreso Nacional de Museos Universitarios*.
- Pérez Gollán, J. A. y Pegoraro, A. (2004). Repatriación de un Toi Moko. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, XXIX, 331-338. Buenos Aires.
- Podgorny, I. y Lopes, M. (2013). Trayectorias y desafíos de la historiografía de los museos de historia natural en América del Sur. *Anais do Museu Paulista*, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 21(1), 15-25.
- Podgorny, I. (2011). Fronteras de papel: archivos, colecciones y la cuestión de límites en las naciones americanas. *Historia Crítica*, (44), 56-79. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia
- Podgorny, I. (2005). La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica. *História, Ciências, Saúde- Manguinhos*, (12), 231-264. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, Brasil.
- Ratier, H. (2010). La Antropología social argentina: su desarrollo. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, VIII(IX), 17-45.
- Ratier, H. y Ringuelet, R. (1997). La Antropología Social en la Argentina: un producto de la democracia. *Horizontes Antropológicos*, 3(7), 10-23.
- Ringuelet, R. (1992). A propósito de la Antropología de los 90. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, (2), 81-88.
- Roca, A. (2008). Los usos del tiempo en el espacio de un museo etnográfico. En X. Roigé, E. Fernández e I. Arrieta (Coords.). *El futuro de los museos etnológicos. Consideraciones introductorias para un debate*. Serie, XI. En *Congreso de Antropología de la FAAEE*, Donostia, Ankulegi Antropologia Elkarte

Tarragó, M.N. y Calvo, S.L. (2019). La representación del pasado en un museo de antropología. Experiencias en la República Argentina. *Revista del Museo de La Plata*, 4(1), 209-250. <https://doi.org/10.24215/25456377e075>

Turner, V. y Geist, I. (Comp.) (2008). *Antropología del Ritual*. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Watson, S. (Ed.) (2007). *Museums and their communities*. London-New York: Routledge Francis & Taylor Group.

NOTES

1. “La vida de las máscaras chané. Un recorrido biográfico-etnográfico desde las colecciones a los contextos locales”. Doctorado en Antropología. Beca UBACyT en el marco del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance (ICA/FFyL/UBA).
2. Si bien este artículo se centra principalmente en las observaciones realizadas en las visitas escolares en la muestra permanente del Museo del Hombre en los últimos meses del año 2017, contempla el trabajo de campo realizado en las comunidades chané de Salta iniciado en febrero del 2018, como así también los intercambios posteriores con el Área de Extensión, Educativa y Cultural del MNH y algunas visitas a la muestra.
3. “Arete Guasu” o “Arete Guasú” o “Arete Guazú”. Existen distintas maneras de acentuarlo y escribirlo según el guaraní hablado de cada lugar y refiere a “Fiesta grande, el verdadero tiempo”. Es una celebración realizada por pueblos chané y ava-guaraníes de Argentina, Bolivia y Paraguay. Inicialmente estaba asociada a la cosecha del maíz: “Arete Avatí”, después de la conquista de América terminó por coincidir con el tiempo del carnaval. Un aspecto importante es que además de asociarse al ciclo de cosechas, la celebración propiciaba vínculos con el mundo de los muertos por medio de las máscaras. De ahí que un aspecto fundamental fuera la destrucción de los instrumentos y las máscaras (o año-año) al finalizar la fiesta con el fin de evitar que aquella presencia continuara en el mundo de los vivos.
4. El pim pim es una práctica de danza y música asociada a las celebraciones del Arete Guasu y extendida a los corsos de carnaval en las ciudades de Tartagal y Aguaray. También se realizan presentaciones de pim pim en actos escolares locales y en eventos de carácter folclórico en otras provincias. Si bien el pim pim es una práctica compartida por distintas poblaciones chané y avá, las maneras y cuidados que conlleva depende de cada grupo y su historia y de los contextos donde se ponga en escena.
5. Sobre las discusiones en torno al patrimonio y los contextos artesanales, consultar los trabajos de Belli y Slavutsky (2005, 2006) y Benedetti (2008, 2011).
6. De aquí en adelante MNH refiere al Museo Nacional del Hombre.
7. De aquí en adelante INAPL refiere al Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.
8. El instituto nace en diciembre de 1943 como Instituto Nacional de la Tradición (INT). En 1955 el INT pasó a llamarse “Instituto Nacional de Filología y Folclore” (INFF) y en 1960 “Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas” (INIF). Posteriormente, en 1964, coincidiendo con una política desarrollista y con la influencia de la Antropología Social, el instituto volvió a cambiar su nombre a “Instituto Nacional de Antropología” (INA), nombre que va a mantenerse hasta 1992, cuando adquiere el actual, “Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano” (INAPL).
9. Lazzari (2002) analiza la construcción de estos discursos con relación a la política cultural del Estado argentino entre 1943 y 1976. Por su parte, Crespo y Ondelj (2011) se concentran en los

cambios y continuidades sobre el patrimonio nacional en el período comprendido entre 1943 y 1964.

10. Cabe destacar que las investigaciones de Manuel Rocca tuvieron relación con aquellas realizadas por Guillermo Magrassi, encargado del 1° Censo Indígena Nacional (1966/1967) y director de Asuntos Aborígenes de Salta (1969). Al mismo tiempo que se hicieron en colaboración con Juan José Rossi, egresado de Humanidades Clásicas, Filosofía y Teología de la Universidad Pontificia. Rossi además coordinó Yuchán, una tienda de artesanías y centro cultural que funcionó entre mediados de los 70 y principios de los 90 en la ciudad de Buenos Aires. Según Sebastián Carenzo, los trabajos de Rocca y Magrassi revalorizaron la cultura indígena en tanto patrimonio artístico-cultural con peso propio; dando lugar a trabajos etnográficos dedicados a la recuperación de la producción alfarera y a la celebración del Arete entendidas como expresiones de complejidad y riqueza cultural (2008-2010: 34).

11. Esas investigaciones consideraban la existencia de un complejo cultural chiriguano-chané resultado de la interacción histórica de ambos pueblos. Sin embargo, Slavutsky y Belli (1999) realizan una reflexión crítica sobre esa postura, considerando la identidad chané como un proceso histórico específico. Por otro lado, actualmente el pueblo conocido como “chiriguano” empieza a autodenominarse “avá-guaraní”. Si bien no profundizaré en este punto, es necesario tener presente estas cuestiones con relación a la colección exhibida que mantiene la denominación de esas primeras investigaciones.

12. Enrique Palavecino y Delia de Milán de Palavecino realizaron estudios en Campo Durán durante la década del 40. Las piezas recolectadas contribuyeron principalmente a la formación de la colección del Museo de Ciencias Naturales de La Plata que luego, debido a relaciones institucionales, ingresaron al Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti. Benedetti (2006) analiza las posturas implicadas en la formación de colecciones de ese museo analizando los trabajos de Enrique Palavecino pero también los previos de Alfred Métraux.

13. Durante esos años, los debates y perspectivas de la antropología social se vieron suspendidos y relevados por enfoques folclóricos, etnológicos y arqueológicos que enfatizaban posturas esencialistas y descontextualizadas sobre los pueblos (Ringuelet, 1992; Ratier y Ringuelet, 1997; Ratier 2010).

14. Esta exposición fue la primera muestra desarrollada en el MNH; previamente el instituto había organizado algunas muestras itinerantes. Esa muestra coincide con la publicación “Cultura Mapuche en la Argentina” en homenaje a Susana Chertudi, folclorista, investigadora del instituto en los años previos.

15. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional haría su primer levantamiento en Chiapas el 1° de enero de 1994 mientras que el Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik se fundaría el 1° de noviembre de 1995. Sin embargo, ambos tendrían sus antecedentes en las actividades, movilizaciones, protestas y manifestaciones desarrolladas a fines de la década del 70 y principios del 80.

16. La ley 23.302 de 1985, conocida como ley De La Rúa, reconoce la personería jurídica de las comunidades indígenas mediante inscripción en un registro y define los principios políticos con relación a la adjudicación de tierras, la educación y la salud. Esta ley precedería el cambio en la Constitución Nacional de 1994, que legislativamente, con el artículo 75 inciso 17, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas de Argentina y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural y los derechos sobre sus tierras. Como correlato de esa ley, ese año se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

17. Según información aportada por el Área de Extensión, Educativa y Cultural del museo, la temática elegida iba más allá de las investigaciones desarrolladas en la institución. La elección respondía a que la temática convocaba al público escolar ya que figuraba en la currícula obligatoria. Esas primeras visitas guiadas comenzaron con algunas pocas escuelas públicas que

frecuentaban el museo. El guion de la visita había sido escrito en parte junto con algunos arqueólogos y antropólogos sociales que trabajaban en el instituto.

18. Hace dos décadas, Masotta (1999) abordó esas visitas escolares analizando los discursos que se ponían en juego en el recorrido del museo. Retomando su experiencia como guía, caracterizaba al MNH con un discurso múltiple donde se combinaban los discursos del museo universal, del nacional y del científico/museográfico. Los dos primeros implicaban un discurso monológico de afinidad con relación al otro cultural, celebrando, respectivamente, la diversidad cultural como creatividad de la especie o de la “humanidad” o como riqueza cultural de la nación. El discurso científico/museográfico asentaba su autoridad en distintas disciplinas y en sí mismo como contexto de exhibición de los objetos. Esta caracterización se veía plasmada en las mismas visitas y en el nombre de la institución —“Museo Nacional del Hombre”— y de la muestra.

19. La presentación continúa: “Organizada a través de dos ejes: cronológico y geográfico. Pueblos que habitaron el noroeste argentino desde cazadores recolectores (aprox.12.000 años), pasando por sociedades agrícolas complejas, llegando al contacto hispano indígena (Siglo XVI). Comunidades asentadas en la región chaqueña como los qom, pilagá, mocoví, wichí, chorote, chulupí, chané, chiriguano; en Misiones los guaraníes y en la Patagonia: los mapuche, tehuelche, selk’nam y yámana. Representadas a través de elementos de la vida cotidiana, la tecnología, la obtención de recursos y aspectos culturales, fiestas, juegos, música.” <https://museodelhombre.cultura.gob.ar/exhibicion/pueblos-origenarios-pasado-y-presente/>

20. El museo cuenta con una exhibición temporaria y a veces ofrece actividades eventuales como ciclos de cine o la participación en la “Noche de los Museos”. Sin embargo, no me detendré en estas actividades ya que las visitas escolares se realizan únicamente en la muestra permanente.

21. El MNH se compone del Área de Extensión, Educativa y Cultural y del Área de Restauración y Conservación, donde trabajan una museóloga y una restauradora.

22. Las observaciones a las visitas guiadas fueron realizadas principalmente entre octubre y diciembre del 2017. Sin embargo, mis visitas al museo y el intercambio con las profesionales del área del museo continuaron durante el siguiente año.

23. Cuatro estudiantes de la orientación antropología sociocultural y una de arqueología.

24. Algunas de estas actividades se realizan en articulación con la otra área que por su parte también tiene responsabilidades que exceden las tareas específicas.

25. Alderoqui (1996) señalaba que la responsabilidad de responder a la función educativa del museo depende de la institución museológica como totalidad. Según la autora, esa responsabilidad no puede recaer en esfuerzos individuales sino que debe involucrar un trabajo institucional y colectivo. Esto es fundamental si se tiene presente que la institución depende del Ministerio de Cultura de la Nación.

26. A pesar de que la mayoría de las observaciones fueron realizadas en la visitas que incluían el taller de máscaras como actividad optativa, también observé algunas visitas que incluían el taller de juegos y tuve la oportunidad de asistir a dos escuelas para ver cómo continuaba el trabajo luego de la visita al museo.

27. El guion tiene su origen en el armado de la muestra “Aborígenes Argentinos del Pasado a la Actualidad” referida anteriormente.

28. Según Decreto Presidencial 1584/2010, publicado en noviembre de 2010 y firmado por Cristina Fernández de Kirchner. El proyecto había sido presentado como iniciativa del INADI en el 2007. Esta modificación es la que impacta más directamente sobre la currícula escolar. Sin embargo, también es necesario tener en cuenta el contexto social y político signado por otros cambios de legislación. En el 2006, en un marco de “reparación histórica” se había sancionado la Ley 26160 que establecía la necesidad de un relevamiento de las comunidades existentes y sus tierras ocupadas tradicionalmente suspendiendo temporalmente los desalojos. Previamente, en el año 2000, bajo el gobierno de Fernando de la Rúa, se había ratificado el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

29. Cabe notar que esta reflexión surgía a partir de su estrategia de volcar la pregunta por la temporalidad en los mismos visitantes, cuestión que hoy en el guion de la muestra se explicita directamente por las mismas guías.
30. Volveré sobre estas cuestiones más adelante pero creo que esa dificultad se vincula no solo a los presupuestos de los y las visitantes, sino también al mismo recorrido de la muestra y a la dificultad de la disciplina antropológica para explicarse a públicos más amplios, no necesariamente académicos.
31. Newbery y Rocca (1976) describen los distintos personajes evocados por las máscaras.
32. En general, la distribución de los objetos se mantiene hasta hoy. El cambio más importante — realizado durante la primera mitad del año 2018— ha sido la inclusión de un panel explicativo sobre la conquista del Chaco argentino entre fines del siglo XIX y principios del XX.
33. Más adelante profundizo sobre este momento de la visita.
34. Fotografía aportada por una colega antropóloga en una de las visitas escolares realizadas por la escuela donde asiste su hijo.
35. En el caso de mis observaciones, sería necesario seguir reflexionando sobre los sentidos que se movilizan a partir de las máscaras-souvenir y las derivas de esas máscaras-relatos.
36. Entendido en los términos de Turner (2008) que caracteriza al drama social como una unidad en el proceso disarmónico en situaciones de conflicto social, donde se buscan maneras de reajuste de la estructura social.
37. No me concentraré en este tema pero es necesario destacar que varios autores han discutido en particular sobre el significado y presencia de las máscaras *ña-hanti* ligadas a los antepasados y espíritus de los muertos. Ver Newbery y Rocca (1976), Dragoski (2000), Bossert y Villar (2001).
38. En los contextos locales no aparece siempre tal distinción.
39. Cabe recordar que la sala A con las temáticas del poblamiento de América y las sociedades cazadoras-recolectoras y agricultoras presenta una temporalidad que abarca aproximadamente desde los 13000 años del presente hasta el siglo XVI mientras que la sala B juega entre el tiempo presente y el año 1492.
40. Masotta (1999) señalaba cómo en el museo confluían discursos donde “el otro” podía aparecer como “exótico” como “compatriota” o como “antepasado mítico”.
41. Cabe destacar que, en el momento de mis observaciones, resultaba significativo que la muestra permanente no prestara especial interés a recursos visuales actuales. En la muestra aparecían únicamente unas fotografías de la década del ochenta incluidas en el banner explicativo del Arete Guazu. Este banner no reviste especial atención en las visitas ya que se encuentra a una altura considerable como para ser leído por los niños y niñas y su información es repuesta por las guías. Por otro lado, aparecía un vídeo en *mute* de un joven mapuche rapeando, que es utilizado únicamente en las visitas de secundario. Hoy ese vídeo aparece alternado con un capítulo de “Pueblos Originarios” de Canal Encuentro sobre pueblos chané que tiene subtítulos.
42. A partir del relato sobre la batalla, solo una de las guías recuperaba la resistencia de los pueblos originarios dando como ejemplos el censo de población, la variedad de lenguas existentes y la continuidad de ciertas prácticas culturales, como por ejemplo la misma celebración del Arete.
43. Cabe continuar con el trabajo de campo y ver qué modificaciones se produjeron a través de esas incorporaciones en el recorrido de la muestra.
44. Si bien es necesario notar que la reproducción de este discurso en los medios masivos de comunicación es un *leitmotiv* en la mayoría de las temáticas vinculadas a pueblos originarios, tomo como referencia ese acontecimiento por el grado de mediatización adquirido que transcurría paralelamente a las observaciones realizadas.
45. Concepto sugerido por Masotta (1999).
46. Presentación institucional de la muestra permanente en la página web: <https://museodelhombre.cultura.gob.ar/exhibicion/pueblos-origarios-pasado-y-presente/> [Consultado durante el año 2018]

47. Cabe notar que en el momento de mis observaciones y hasta la actualidad, existe una suerte de paradoja temporal entre el título de la muestra “Pueblos Originarios: presente y pasado” y el recorrido de la misma.

48. En mis observaciones, después del momento de las máscaras, una maestra preguntaba: “los chiriguano-chané eran cazadores o recolectores?” Y otra, en la misma sala: “¿arco y flecha no tienen para ver?”

49. Si bien no profundizaré en este trabajo, cabe preguntarse si esa desvinculación de los objetos del trabajo etnográfico no se debe a la misma dificultad de la disciplina antropológica para explicarse a un público más amplio no necesariamente académico. O al escaso desarrollo de otras estrategias de producción y comunicación del conocimiento. O a la separación entre investigación, divulgación y extensión. En relación a esta temática, algunos autores (Masotta, 1999; Podgorny y Lopes, 2013) han señalado cómo la actividad de guía aparece como un ámbito informal raramente ocupado por investigadores, o tiene escaso interés para ellos. En ese sentido, cabe reflexionar sobre cómo afectan las jerarquías construidas al interior de la misma disciplina y las relaciones de saber-poder en la producción de conocimiento al momento de poner en juego los usos de la antropología y el saber etnográfico en las visitas.

50. En el último año, esas temáticas fueron abordadas en la muestra temporaria “75 años INAPL” (2018) y, próximamente, en “Trazos Originarios. Un recorrido visual por las investigaciones sobre arte rupestre del INAPL” (noviembre de 2019).

ABSTRACTS

This work addresses the practices of exhibition and use of Chané masks in the guided visits for elementary school students in the National Museum of the Man. This discussion is part of a broader research project focused on the visual and performative aspects of the mask-object in different contexts. In this case, I analyze the place that the collection of masks occupies within the permanent exhibition “Original Peoples: present and past” to reflect on the discourses configured in the school visit identifying their historic continuities and ruptures. I particularly highlight how the collection of Chané masks plays an important role in relation to the purposes of the exhibition. In local contexts, Chané masks are identity performative objects that bring to the present a violent historical fact in the celebration of the Arete Guazu. In the museum, the power of the object and the presence it evokes are used to explain the temporal passage between past and present along the exhibition, while introducing the conquest of America as a problem. This moment constitutes the climax of the itinerary as it stages issues of the actuality of the original people and their alterity, mobilizing discussions about the identity of the visitors.

Considering that historically the anthropological discipline and the museum have occupied an important role in the production of knowledge about cultural alterity, in a context where the revisions on museological practices, the laws that regulate these practices and the debates on indigenous heritage are recent, this work aims to contribute to the discussion on research, extension, dissemination and transfer, and to the development of new strategies in the production of knowledge that favors participatory modalities.

Este trabajo aborda las prácticas de exhibición y uso de máscaras chané en las visitas guiadas dedicadas a público escolar en el Museo Nacional del Hombre. Se enmarca en un proyecto de investigación más amplio centrado en los aspectos *visuales y performativos* de ese objeto-máscara

en distintos contextos. En este caso, analizo el lugar que ocupa la colección de máscaras en el marco de la exhibición permanente “Pueblos Originarios: presente y pasado”, para reflexionar sobre los discursos que se configuran en la visita escolar identificando históricamente sus continuidades y rupturas. Particularmente destaco cómo la colección de máscaras chané exhibidas juega un papel importante en relación a los objetivos de la muestra.

En los contextos locales, las máscaras chané son objetos performativos identitarios que en la celebración del Arete Guasu actualizan un hecho histórico violento. En el museo, la potencia del objeto y la presencia que evoca son retomadas para explicar el pasaje temporal entre pasado y presente en el recorrido de la muestra e introducir la conquista de América como problema. El momento marca el clímax del recorrido ya que el relato pone en escena cuestiones sobre la contemporaneidad de los pueblos y su alteridad, y moviliza discusiones sobre la identidad del público visitante.

Considerando el lugar que han tenido históricamente la disciplina antropológica y el museo como institución en la producción de saber sobre la alteridad cultural, y en un contexto donde las revisiones sobre prácticas museológicas, las leyes que regulan esas prácticas y los debates sobre patrimonio indígena son recientes, este trabajo pretende aportar a la discusión sobre investigación, extensión, divulgación y transferencia y al desarrollo de nuevas estrategias en la producción de conocimiento que favorezcan modalidades participativas.

INDEX

Keywords: museums, exhibitions, Chané masks, alterity, dissemination

Palabras claves: museos, exhibiciones, máscaras chané, alteridad, divulgación

AUTHOR

WANDA BALBÉ

Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico wanda.balbe@gmail.com