

Patrimonio, nación y escuela secundaria

El uso de los museos de historia y el tratamiento del pasado regional y nacional en el sur de la provincia de Buenos Aires. Vol. 1

Autor:

Perriere, Hernán

Tutor:

Padawer, Ana

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

Aspirante: Licenciado Hernán Perrière
Directora: Dra. Ana Padawer
Co-directora: Dra. Alejandra Pupio
Consejera de estudios: Dra. Gabriela Novaro

Patrimonio, nación y escuela secundaria. El uso de los museos de historia y el
tratamiento del pasado regional y nacional en el sur de la provincia de Buenos Aires
Tomo I



Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Programa de Doctorado

Área de Antropología

Tesis Doctoral

PATRIMONIO, NACIÓN Y ESCUELA SECUNDARIA. EL USO DE LOS MUSEOS
DE HISTORIA Y EL TRATAMIENTO DEL PASADO REGIONAL Y NACIONAL EN EL
SUR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Tomo I

Aspirante: Licenciado Hernán Perrière

Directora: Dra. Ana Padawer

Co-directora: Dra. Alejandra Pupio

Consejera de estudios: Dra. Gabriela Novaro

2019

Agradecimientos	6
CAPÍTULO 1: A modo de Introducción: Desplazamientos	8
CAPÍTULO 2: Definiciones del trabajo de campo: aspectos metodológicos	21
2.1. Introducción	21
2.2. Desplazamientos espaciales: Escuelas y Museos.....	26
2.2.1. Los museos, los nuevos recorridos y sus reconstrucciones empíricas.....	28
2.2.2. Las Escuelas Secundarias recorridas, las docentes y el ingreso	39
CAPÍTULO 3: Etnografía educativa: la construcción de un campo de Investigación	49
3.1. Introducción	49
3.2. Estudios etnográficos sobre los procesos de escolarización en Estados Unidos y Gran Bretaña.....	51
3.3. La mirada crítica a las teorías reproductivitas y los aportes de E. Rockwell al campo educativo.....	58
3.4. Antropología y educación en Argentina	64
3.4.1. Miradas sobre la escuela secundaria desde la etnografía escolar	67
3.4.2. Etnografías sobre las prácticas, el trabajo y la formación docente	72
3.5. Etnografía de la educación, el patrimonio y los museos.....	76
3.6. Originalidad y aportes de la Tesis al campo de la Antropología y Educación.....	82
CAPÍTULO 4: Los museos y el patrimonio en las narrativas de la Nación	86
4.1. Introducción	86
4.2. El Museo Histórico de Bahía Blanca y el Museo Fortín Cuatrerros de General Daniel Cerri	88
4.3. El surgimiento del MAHBB y los museos regionales en la década de 1950	89 ₂

4.4. El surgimiento de la “Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos” y el Fortín Cuatrerros como “patrimonio moral de la Nación”	91
4.5. Los museos en las décadas del 1920 y 1930: el gaucho y la patria.....	93
4.6. Los museos nacionales y los orígenes de la nacionalidad	96
4.7. Los edificios patrimonializados de los museos y sus referencias en las visitas	99
4.7.1. MFC: ¿un fortín en la frontera?.....	100
4.7.2. MAHBB y el “Viejo Hotel de Inmigrantes”	104
CAPÍTULO 5: La investigación en los museos	109
5.1. Introducción	109
5.2. Las propuestas educativas de los Museos.....	111
5.3. Las docentes organizan las salidas educativas y los museos se preparan para recibir a las escuelas.....	113
5.4. Los andamios en el Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca	119
5.5. Panel: “1820-1884: Fortín de avanzada a la nación ganadera”	121
5.5.1. El andamio de “la fortaleza”	123
5.5.2. El andamio referido a “la frontera híbrida y mestiza”	130
5.5.3. El andamio de la “Resolución por el poder del Remington”	135
5.6. Los objetos militares, la biografía de Cerri y la violencia en el Museo Fortín Cuatrerros	138
5.6.1. Lo militar en el MFC.....	140
5.6.2. “Los indios” en el relato del MFC	145
5.7. “Detectives de la Historia”: el museo convertido en aula para conocer el patrimonio	148
5.8. Conclusiones parciales.....	151
CAPÍTULO 6: La Escuela Secundaria, la Historia y la construcción de la nacionalidad	154

6.1. Introducción	154
6.2. “La soberanía e identidad nacional” en perspectiva intercultural según la Ley de Educación Nacional	155
6.3. La nación, el patrón civilizatorio y el sistema educativo argentino	161
6.4. La enseñanza de la Historia y la formación de la identidad nacional	164
6.5. El código disciplinar de la Historia y la nacionalidad en la escuela secundaria argentina.....	167
6.6. Reconstrucción histórica de la escuela secundaria en Bahía Blanca.....	172
CAPÍTULO 7: La investigación en las escuelas y las prácticas docentes.....	178
7.1. Introducción	178
7.2. La frontera y el intercambio en el sudoeste bonaerense durante el siglo XIX ...	181
7.3. Conflictos en la frontera durante el siglo XIX y en la actualidad	188
7.3.1. Durante el siglo XIX: zanjas, fortines y malones.....	188
7.3.2. Conflictos actuales: Benetton y Ginóbili/Santiago y “Rafita”	191
7.4. Un Estado nacional en construcción.....	197
7.5. Cuestión militar en el siglo XIX y en el pasado reciente	201
7.5.1 Siglo XIX: Campañas al “Desierto”	201
7.5.2. Pasado reciente: Malvinas y María Clara Ciochini	206
7.6. Puerto e Inmigración	209
7.7. Mirar el malón de 1859 desde una perspectiva de los Derechos Humanos	213
7.8. Conclusiones parciales.....	220
CAPÍTULO 8: Otros conocimientos sobre el pasado regional: desplazamientos entre las historias y las memorias.....	222
8.1. Introducción	223
8.2. Formas de conocer el pasado	224
8.3. Las narrativas locales referidas a la vida en la frontera en el siglo XIX (malones,	

pulpería y presencia militar)	229
8.3.1. De las escuelas al Museo Fortín Cuatreros: un viaje guiado hacia el pasado regional	230
8.3.2. Una organización mapuche: “recordamos a los hermanos que fueron asesinados”	236
8.3.3. Un poblador cerrense: “la <i>Pulpería</i> , que yo sepa, nació con el Fortín”	237
8.3.4. Un arqueólogo: “no sería esa pulpería de frontera”	239
8.4. Versiones sobre el patrimonio.....	242
8.4.1. Transmitir a los estudiantes un mensaje de conservación de patrimonio	243
8.4.2. Referente mapuche: “Les explico a los estudiantes la complejidad del patrimonio”	244
8.4.3. Ley Nacional del Patrimonio Arqueológico	246
8.5. Elementos constitutivos y circulación del conocimiento	248
8.5.1. Darío: Conocer la ciudad.....	248
8.5.2. “Me reconozco mujer mapuche y soy la cuarta generación de alfareros”	249
8.5.3. De Farnese (Italia) a Cerri: actos de memoria familiar	252
8.5.4. Arqueología de Rescate: el caso de “El Boliche”	253
a) Organizar el trabajo de campo	253
b) La “Pulpería”, el “Martín Fierro”: “lo que nos enseñaron en la escuela” en perspectiva nacional	256
8.6. Conclusiones parciales.....	259
9. CONSIDERACIONES FINALES	262

AGRADECIMIENTOS

“Maiche anawateuo, Mashe yaqta yoxoñe”

[Bienvenidos, ya está amaneciendo]

(Canto tradicional Qom, Tonolcec, 2017)

Esta Tesis incluye distintos desplazamientos en el tiempo y en el espacio. Por ellos, han transitado importantes personas con las que he construido este escrito. En primer lugar, quiero agradecer a las docentes y estudiantes de diversas escuelas secundarias, que me permitieron vivenciar sus espacios escolares y acompañarlos en las visitas a los museos. También a los equipos de directivos y al personal de los museos, con quienes compartí sus espacios cotidianos. A los y las representantes de las comunidades indígenas, a los pobladores pioneros de la localidad de General Daniel Cerri y a lo/as investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional del Sur (UNS) que formaron parte de esta Tesis.

A la Dra. Ana Padawer, quién además de dirigir esta Tesis, me ha enseñado a profundizar mi trabajo de campo etnográfico, a mirar, escuchar y escribir. Con Ana aprendí las intensas relaciones entre la disciplina antropológica y sus vinculaciones con la educación. Además, compartimos valiosas experiencias en los congresos y jornadas sobre interculturalidad.

A la Dra. Alejandra Pupio, mi codirectora de Tesis, con quién comparto la vida institucional en una universidad pública como la UNS en la cátedra de Prehistoria General donde pensamos juntos la relación entre la prehistoria y la formación de los/as jóvenes universitario/as. Además, me ha acompañado en mis estudios de grado y en mi beca en el Museo y Archivo Histórico de la Municipalidad de Bahía Blanca y me ha dirigido en diversos proyectos de investigación y extensión.

Una especial dedicatoria a dos grandes formadores e investigadores, a la memoria de Daniel Villar y a Cristina Bayón. Ellos me enseñaron durante mis seminarios de grado, los primeros pasos en la investigación científica de manera rigurosa. Ambos han sido formadores en las cátedras de Perspectivas Antropológicas de la Educación y Prehistoria General de la UNS.

Un agradecimiento a mis compañero/as del área de Arqueología, Historia de los indígenas y Antropología del Departamento de Humanidades de la UNS. En especial a los/as integrantes de la cátedra de Prehistoria General: al Dr. Rodrigo Vechi y a Dra. Romina Frontini, quien me acompañó con sus lecturas y con la preparación del Tomo II de esta Tesis. A mi amiga e investigadora Dra. Cecilia Simón y al Lic. Hernán Tomasini con quien he compartido algunas investigaciones. También agradezco a mis colegas de la cátedra Perspectivas Antropológicas de la Educación.

Esta Tesis va dedicada a la memoria de mi mamá, Clyde Polianski con ella leí los primeros libros sobre historia y geografía de Bahía Blanca, ella despertó en mí la “mirada” por lo local. También a mi papá Roberto y a mi hermana Dana quién observó las referencias bibliográficas con la lupa fina. A mis compañero/as de militancia que me recuerdan las tareas profundas para transformar esta sociedad.

A Felipe que, durante este proceso de escritura, me enseñó a entender que investigar requiere tanto tiempo como montar una obra performática, pero además le agradezco su acompañamiento durante este proceso. Por último, a mis amores Lev y Coca, las bellas mascotas que me acompañaron en los largos días de escritura y que, hasta el punto final de esta Tesis reclamaron sus caricias.

A modo de Introducción: Desplazamientos

Cambia lo superficial,

Cambia también lo profundo,

Cambia el modo de pensar,

Cambia todo en este mundo.

(Mercedes Sosa, cantautora argentina, 1989)

Esta Tesis aborda la utilización del patrimonio de dos museos de historia del partido de Bahía Blanca, en el marco de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria, desde un enfoque etnográfico. Considero las visitas de cinco escuelas al Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca (MAHBB) y al Museo Fortín Cuatrerros (MFC) de la localidad de General Daniel Cerri, las que son recuperadas por las docentes en las aulas para abordar el tratamiento de la historia regional y su articulación con los procesos históricos nacionales.

Mi trabajo se enfoca centralmente en un periodo histórico que se inicia con la fundación de la ciudad de Bahía Blanca en 1828, y culmina con la creación del puerto de Ingeniero White en 1884 y la llegada del ferrocarril. La mirada en este periodo me permite detenerme en una etapa durante la cual las relaciones interétnicas entre la sociedad considerada criolla, blanca o cristiana y la población indígena u originaria establecieron marcas en el paisaje del sudoeste bonaerense, atendiendo a su presencia en la actualidad.

Este análisis permite desplegar las tensiones que se presentan en las escuelas al abordar este periodo “invisibilizado” por las narrativas históricas hegemónicas, las que se enfocaron en un discurso nacional donde predominaron hitos constitutivos del Estado-Nación, y tendieron a fortalecer un sentido común donde los pueblos indígenas no existen, o tienen una escasa relevancia en las cuestiones nacionales. Estas narrativas se constituyeron sobre la base de fuertes discursos homogeneizadores que, desde finales del siglo XIX, plantearon que el genocidio indígena fue necesario para la unidad nacional. En esta tesis analizo cómo este discurso que aún continúa vigente en algunos sectores de la sociedad, está siendo tensionado en las escuelas por distintos cambios normativos y curriculares recientes que, desde una

mirada intercultural, desafían las concepciones arraigadas sobre una identidad no indígena de la Nación argentina.

Bahía Blanca es una ciudad portuaria que se encuentra a unos 680 km al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es la cabecera del partido homónimo y se ubica geográficamente en el sudoeste bonaerense; el partido está integrado también por las localidades de Cabildo, Ingeniero White y General Daniel Cerri. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2010, habitan el partido aproximadamente 325.000 personas; con esta magnitud, se ubica como el decimoséptimo centro urbano del país y es la cuarta ciudad más poblada de la provincia de Buenos Aires. Figura 1.1.

La ciudad de Bahía Blanca fue fundada en el año 1828 como Fortaleza Protectora Argentina, como parte de las distintas campañas militares a los territorios del sur de la actual provincia de Buenos Aires. El proyecto de fundación de la ciudad se impulsó durante la presidencia de Bernardino Rivadavia en 1827, frente al peligro de la ocupación militar brasilera de la localidad de Carmen de Patagones durante la guerra con Brasil (1825-1828), y su fundador fue el coronel Ramón Estomba.

El origen de la localidad de General Daniel Cerri se circunscribe a otro contexto histórico. Fue fundada en 1876, cuando este militar envió a construir el Fortín Cuatrerros en las márgenes del río Sauce Chico, a 15 km de Bahía Blanca, por orden del Ministro de Guerra y Marina Adolfo Alsina. Este emplazamiento integró una línea de fortines desde el sur de la actual provincia de Córdoba hasta Bahía Blanca. La justificación para su construcción estuvo referida a la necesidad de detener las constantes incursiones indígenas que arriaban ganado. Dos meses antes de la fundación de Fortín Cuatrerros, Cerri mencionó una sublevación indígena en una carta que dirigió a Alsina, lo que permite explicar la decisión tomada por el Ministro.

Por último, el puerto de Ingeniero White se fundó cuando el ferrocarril Sur llegó hasta el emplazamiento actual en 1884, dando origen a la localidad de igual nombre a 10 km de la ciudad de Bahía Blanca, con la que actualmente se encuentra integrada. En el contexto del afianzamiento del modelo agroexportador, los flujos migratorios procedentes de Europa y la inversión del capital británico hicieron de la ciudad un importante núcleo portuario y comercial. Actualmente el puerto de Ingeniero White es uno de los principales del país, vinculado a la exportación de cereales y desde las últimas cuatro décadas se dedica también a

la exportación de productos derivados de la industria química y petroquímica. Esta imagen de las dos fundaciones (como Fortaleza en 1828 y como Puerto en 1884) resulta útil para explicar las narrativas de la historia regional, ya que se destacan dos hitos fundacionales de la ciudad (el avance inicial contra “el indio” y el desarrollo comercial e industrial de fines de siglo XIX), a la vez que se invisibiliza un periodo conflictivo de relaciones interétnicas que se extendió durante todo el siglo XIX.

Además del MFC y el MAHBB, la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Bahía Blanca reúne y dirige otros museos. Dos de ellos son de historia: el Museo del Puerto y el Museo-Taller Ferrowhite, que se encuentran en la localidad de Ingeniero White. Otros son los Museos de Arte (Contemporáneo y de Bellas Artes), el Museo del Deporte y el Museo de Ciencias que se sitúan en Bahía Blanca. La conformación de los museos de historia locales fueron diferentes según en el marco en el que se desarrollaron las políticas culturales.

Luego de la última dictadura militar y desde la Sub-secretaría de Cultura de la Municipalidad se desarrolló una renovación política en distintos espacios públicos. Se fortalecieron los centros culturales en los barrios, se desarrolló el Encuentro Internacional del Teatro Antropológico y como parte de estas políticas, se creó en 1987 el Museo del Puerto, bajo la dirección de Reinando Merlino. Este Museo tenía una impronta comunitaria, donde los vecinos cumplieron y cumplen un rol destacado en el armado de las muestras. En otro contexto, en el año 2003 surgió el Museo-Taller Ferrowithe, impulsado a partir de las iniciativas de los aficionados a los ferrocarriles que perseguían el objetivo de salvar lo que había quedado de las privatizaciones realizadas en la presidencia de Carlos Menem, y revalorizar las estaciones ferroviarias. De esta manera este museo recupera la historia del trabajo, la desocupación de la década de 1990 y funciona como museo taller basado en las experiencias de vida de trabajadores del ferrocarril y el puerto.

Los museos en los que focalizaré son dos de los más antiguos de la ciudad, y surgen en contextos de políticas públicas municipales diferentes. El MAHBB fue creado en 1943 como dependencia municipal, fusionando el Museo de Arte (1931) y el Archivo Histórico (1933). En 1955 pasó a llamarse Museo Histórico y de Ciencias Naturales, hasta que en 1992 se produce la división en dos: el Museo de Historia y el Museo de Ciencias Naturales, quedando el primero en el sub-suelo del Teatro Municipal y trasladándose el segundo a la Quinta González Martínez, a 4 kilómetros del centro de la ciudad. Desde 1951 hasta el 2014, el MAHBB funcionó en el subsuelo del Teatro Municipal. Con motivos de la celebración del

186° aniversario de la ciudad, el 11 de abril del 2014, es inaugurado en el lugar que actualmente ocupa, una construcción reciclada de finales del siglo XIX que funcionó un tiempo (1911-12) como Hotel de Inmigrantes.

El MFC es inaugurado el 10 de septiembre de 1983, dependiendo administrativamente del Museo Histórico y de Ciencias Naturales (hoy MAHBB). La construcción en la que se ubicó (y aún continúa) estuvo abandonada por largo tiempo y se encuentra en la zona periurbana de la ciudad de General Daniel Cerri. Como analizaré más adelante, desde 1944 hasta la actualidad, el edificio donde está emplazado el museo es considerado el fortín que en 1876 da origen al pueblo de Cerri. De ahí proviene la idea de transformarlo en museo.

Mi interés por la consideración del papel del MAHBB y el MFC en la enseñanza de la historia en las escuelas medias de Bahía Blanca se vincula con que, en Argentina, las narrativas oficiales constitutivas de la Nación, han construido ciertos supuestos básicos hegemónicos que se transmiten de generación en generación, los que han quedado plasmado como mitos en el imaginario colectivo de los argentinos (Nagy, 2012). Estos supuestos propusieron un imaginario de la población nacional a partir de la asimilación de la población indígena a un patrón civilizatorio por parte de la sociedad blanca y europea. Como señala Claudia Briones (2008), la incorporación de la categoría de *progreso* asociada al puerto y a la llegada de importantes contingentes de inmigrantes sustentó estas ideas, que fueron representadas en la imagen de un país pequeño con una cabeza poderosa: el puerto de Buenos Aires como centro hegemónico que gobernaría un cuerpo débil asimilándolo al interior concebido como *desierto*. A partir de estas ideas, en esta Tesis rescato el tratamiento sobre las llamadas campañas al desierto o campañas militares en los territorios del sur de la actual provincia de Buenos Aires, las relaciones interétnicas y la cuestión indígena en general en las clases de las escuelas secundarias.

En Bahía Blanca, los dos hitos fundacionales mencionados anteriormente remiten a procesos históricos distintos, ya que la Fortaleza Protectora Argentina refiere a una campaña militar que da origen a la ciudad, mientras el puerto de Ingeniero White remite a la instalación de infraestructura de comercio y transporte como punto de partida para el crecimiento urbano. Sin embargo, en esta Tesis me interesa enfatizar aquello que comparten: el trazado de un período que es entendido bajo la idea de *progreso*, invisibilizando un periodo conflictivo de relaciones interétnicas como parte de la historia regional y nacional. En las narraciones históricas y el imaginario local se suele soslayar el comercio o intercambio de bienes que

acompañó al periodo de extensión de la frontera estatal en la pampa y Patagonia. Se subraya en cambio, como la fundación de la Fortaleza inauguró una etapa donde la presencia hostil de los indígenas, expresadas en los malones. Sin embargo, estos son expresiones aisladas, como el malón de 1859 a Bahía Blanca. De esta manera en la historia oficial se ha tendido a simplificar las diversas estrategias estatales e indígenas para dominar un espacio en tensión.

He titulado este primer capítulo con el concepto de “Desplazamientos”, porque son justamente estos los que constituyeron el nudo de esta Tesis. El filósofo y antropólogo, Esteban Krotz (1994) caracteriza al “viaje antropológico” por medio del cual se conoce algún aspecto de la realidad sociocultural, es decir se reúne información empírica desconocida en cantidad y calidad. Partiendo de esta idea general describe la relación entre el conocimiento de los grupos que estudiamos, el global y el individual o personal de cada investigador. En este sentido, producimos conocimientos junto a nuestros interlocutores y en este proceso intercambiamos identidades y alteridades: el/la antropólogo/a pero también sus interlocutores son viajeros que generan conocimientos en perspectiva intercultural, proceso que incorpora la subjetividad de quienes se encuentran en esos viajes y encuentros.

Son viajes en la tradición antropológica pero personalmente prefiero hablar de desplazamientos, ya que el término remite a traslados y movimientos con distintas trayectorias que involucran en parte estos procesos. James Clifford (1999) se refiere al concepto de “viaje” como un término de comparación cultural en su especificidad histórica, sus asociaciones con los cuerpos raciales, las distinciones de género, clase, agentes, fronteras y documentos entre otros aspectos. Desde esta perspectiva abarcativa utilizo el concepto de “desplazamientos”. El antropólogo Pablo Wright (2008) sugiere que desplazamiento, puede considerarse como una palabra clave de la antropología contemporánea porque constituye prácticas espaciales, pero también funciona como metáfora de la experiencia humana en la búsqueda de sentidos, dentro de una historia y de relaciones de poder.

La relación con el otro y la incorporación de la subjetividad del investigador es parte constitutiva del trabajo de campo, subjetividad que se trasciende en una continua reflexión sobre los propios supuestos, sobre las categorías de quién investiga para interpretar la realidad, sobre todo cuando esa realidad nos interpela en tanto sujetos que compartimos con “los otros” los mismos espacios de cotidianeidad (Pallma y Sinisi, 2004). Cuando trabajamos como investigadores en contextos que nos son cotidianos, esta cercanía requiere de un esfuerzo particular para mirar las prácticas familiares con nuevos ojos, logrando así una nueva

mirada sobre los lugares que tantas veces transitamos, como es mi caso, las escuelas y los museos.

Desplazamientos personales y disciplinares. Durante mis estudios de grado en historia, me dediqué a investigar las formas en que el Estado-Nación en formación fue configurando distintas estrategias regionales para dominar el sudoeste bonaerense. Las mensuras de tierras, los relatos de viajeros y las memorias militares, constituyeron importantes documentos para un trabajo que fue sobre todo “de archivo”. Sin embargo, los desplazamientos son recorridos que involucran determinadas e infinitas decisiones. Una de ellas significó cambios disciplinares científicos y por lo tanto metodológicos, un desplazamiento de la investigación histórica al campo de la antropología y en particular al de la antropología y la educación. En parte la decisión de trabajar con escuelas secundarias partió de mi extendido trabajo en ellas incluso durante parte de la escritura de esta Tesis.

Desplazamientos etnográficos. Asumir esta decisión de desplazarme al campo de la antropología de la educación significó decidir y aprender a hacer etnografía, lo que involucraba nuevos desplazamientos en el desarrollo del trabajo de campo. La decisión de trabajar con escuelas y en las clases de las docentes me llevó a sus instituciones, como también a pasar largas horas en los museos; me requirió agudizar la mirada etnográfica para interpretar sus prácticas y a su vez, recorrer distintos espacios áulicos de tres escuelas secundarias de Bahía Blanca y en dos museos distantes entre sí.

Desplazamientos teóricos. Los marcos teóricos a través de los cuales pude interpretar los datos obtenidos en el campo implicaron también desplazamientos, a través de los cuales pude componer cuatro grandes conjuntos temáticos: a) el de los museos, sus patrimonios y declaraciones patrimoniales; b) el de las escuelas secundarias y la enseñanza de la historia nacional, c) el nacionalismo y la interculturalidad en las prácticas educativas y d) la apropiación y la construcción de conocimientos en la escuela y fuera de ella, basados en la enseñanza de la historia y la conformación de la memoria sobre el pasado regional. En este sentido se presentan en esta Tesis distintas conjugaciones que articulan estas temáticas, como aporte en el campo etnográfico al subcampo disciplinario de Antropología y Educación.

Desplazamientos por el espacio. La elección de trabajar con el patrimonio de dos museos de historia requería nuevos recorridos, más largos porque uno de estos museos se encuentra en la localidad de General Daniel Cerri y el otro museo en el macrocentro de la ciudad de Bahía Blanca. El traslado a las escuelas también generó desplazamientos hacia ellas

y dentro de ellas, y en los museos realizar también recorridos diferentes. En síntesis, acompañar a las escuelas en sus visitas a los museos requirió diversos desplazamientos que he compartido con estudiantes, docentes, encargados de las visitas, guías turísticos y organizaciones indigenistas que también forman parte de esta Tesis.

Desplazamientos en el tiempo. El componente histórico adquiere un lugar relevante en esta Tesis. Si bien el trabajo de campo se realizó centralmente en las escuelas y los museos y su trabajo contemporáneo, al interesarme el tratamiento del tiempo histórico que se presenta en estas instituciones tuve que desplazarme a un periodo “oculto” para la historia tradicional u oficial, que en la historia regional abarca un periodo que se inicia con la fundación de Bahía Blanca en 1828 y culmina en 1884 con la instalación del puerto de Ingeniero White. A lo largo del trabajo de campo pude establecer líneas de continuidad entre el siglo XIX y el pasado reciente, así como los conflictos actuales de los pueblos originarios.

Realicé el trabajo de campo durante los años 2014-2018, recorriendo distintos escenarios educativos de la ciudad de Bahía Blanca, con distinta intensidad. **Uno de los escenarios** principales lo constituyeron los dos museos, el MAHBB y el MFC de General Daniel Cerri. El trabajo de campo en los museos consistió principalmente en la utilización de la observación participante para reconstruir las visitas escolares y otras actividades destinadas al público en general. Observé los recorridos, las acciones de los visitantes, las actividades propuestas por los docentes que los visitaron, el rol del personal del museo durante la visita y otras actividades que los museos realizaron para un público general (es decir, no destinadas exclusivamente a las escuelas). También en dos oportunidades acompañé a dos escuelas en el recorrido en colectivo hacia el MFC, donde un guía de turismo explicaba a las docentes y estudiantes sus conocimientos sobre el pasado regional. En la Tesis identifiqué con su nombre a los museos porque las características de la descripción hacen inevitable su identificación, por ello menciono asimismo a sus directivos, ya que esta información es de público conocimiento.

En la Tesis también recuperé el tratamiento áulico y las apropiaciones que realizan, antes y luego de sus visitas a los museos, las docentes y (en menor medida) los estudiantes de cinco escuelas secundarias públicas de Bahía Blanca. Tres de las escuelas visitaron al MAHBB: las denominé La “Céntrica”, La “Mitre” y La “Experimental”; y dos al MFC: la Escuela “Noroeste” y La Escuela “Federal”. Si bien mi interés inicial estaba más focalizado en el MFC, me enfrenté con la dificultad de que son muy pocas las escuelas secundarias

públicas que visitan el MFC, lo que sucede dos o tres veces por año, motivo por el cual decidí ampliar el campo hacia el MHBB, que también exhibía objetos sobre el periodo temporal de que es objeto esta Tesis. Para este **segundo escenario** constituido por las instituciones educativas escolares opté por utilizar nombres ficticios para referirme a las escuelas, docentes, guías, directivos y otros sujetos que fui encontrando el campo para preservar su identidad, ya que, dada la multiplicidad de actores, no pude en todos los casos efectuar las consultas de confidencialidad que avalarían, en términos éticos, su identificación con los nombres reales.

Un **tercer escenario** lo constituye el sitio arqueológico “El Boliche”, que fue hallado frente al MFC durante el desarrollo de esta Tesis. En este escenario participé durante cuatro días completos de excavación, observé y entrevisté a estudiantes de Historia y arqueólogos de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Pero este hallazgo también me conectó con viejos pobladores de la localidad de Cerri, lo que me permitió trabajar sobre sus participaciones en la generación de conocimientos y narrativas sobre el pasado regional.

En esta Tesis sostuve una **hipótesis general de trabajo** a partir de la cual realicé mi indagación empírica y lecturas, la misma señalaba que frecuentemente los docentes utilizan los museos históricos municipales para reproducir las visiones de la nacionalidad que justifican el genocidio indígena en la conformación del Estado (Lenton, 2014; Nagy, 2012), las que incluyen perspectivas acerca de una ciudadanía nacional des-indigenalizada (Lenton, 2010; Delrio, 2010, 2011, 2015). Sin embargo, las visitas a los museos también permiten a los docentes y estudiantes tensionar aquellas ideas hegemónicas que justifican la ocupación violenta de la frontera como paso necesario para la civilización y la unidad nacional del estado argentino.

Para desplegar mi argumento, en la Tesis se analizan conceptual y empíricamente cuatro cuestiones fundamentales (o núcleos temáticos):

1. La **organización de los museos de historia** mencionados, atendiendo al tipo de narrativas que cuentan en sus guiones, los aspectos patrimoniales se destacan en sus edificios, y las políticas públicas que la Municipalidad de Bahía Blanca llevó a cabo en los últimos cinco años para orientar las visitas de escuelas secundarias. Se abordarán también las acciones de los docentes y estudiantes en las visitas a los museos, los recorridos hasta los mismos y el rol del personal del museo y de los guías de turismo.

2. Los quiebres entre las narrativas que se presentan en los museos y el abordaje del pasado regional del sudoeste bonaerense en las escuelas secundarias, enfocando en

distintas temáticas referidas al siglo XIX relaciones interétnicas, violencia y conflicto en la frontera, el rol del Estado, la cuestión militar, la creación del puerto de Ingeniero White y la inmigración en el sudoeste bonaerense (Mandrini, 2008; Villar y Jiménez, 2011; Ribas y Tolcachier, 2012).

3. Las **características de los conocimientos y los relatos históricos generados por sujetos considerados “ajenos” a la escuela y los museos**, como son los referentes de la Organización Kumelén Newen Mapu¹, los pobladores pioneros de Cerri y los integrantes del Equipo de Arqueología de la UNS, quienes producen distintas narrativas sobre la historia local.

4. Las **apropiaciones de las docentes y también (y en menor medida) la de los estudiantes sobre las narrativas y el patrimonio de los museos**, para resignificarlos a partir de trayectorias particulares y construir conocimiento histórico (Carretero y Castorina, 2010), entendido como parte de las prácticas de construcción social de la memoria (Ramos, 2011; González y Pagés, 2014).

Esta Tesis se apoya en **cuatro supuestos complementarios entre sí** en tanto relativos a las escuelas y los museos como instituciones educativas, así como a otros agentes intervinientes en la transmisión intergeneracional del pasado en común. Estos supuestos permitieron construir la hipótesis y organizar el argumento. El **primero de los supuestos** sostiene que, en el nivel medio del sistema educativo argentino, las políticas educativas tienden a conformar distintos procesos de construcción de conocimientos acerca de lo nacional, y que para esto hay disciplinas escolares que adquieren un rol destacado. Entre ellas las Ciencias Sociales en general y en particular la Historia. Para analizar dicha construcción, en la Tesis se consideran:

¹ La Organización Kumelen Newen Mapu es una agrupación urbana que reivindica la identidad y cosmovisión Mapuche, se comienza a gestar en el año 1992 en el marco de los debates sobre el bicentenario del llamado Descubrimiento de América y se conforma en 1997. Según la organización el eje principal de su trabajo es recuperar y afianzar el conocimiento y el pensamiento mapuche, recuperando las ceremonias y rogativas, participaron activamente en la reforma del himno a Bahía Blanca logrando que se quite la frase: “Avanzada de luz, blanca aurora, fue tu antiguo, tu heroico fortín; tu quebraste la flecha del indio humillando su hirsuta cerviz” y llevan adelante talleres de lengua, telar y alfarería. Desde hace 7 años organizan para el 19 de mayo el ciclo “Bahía Originaria” presentando libros, películas, charlas entre otras actividades. Hace tres años para el 12 de octubre impulsan en la Plaza Rivadavia la carpa de Educación Intercultural. Además, visitan y dan charlas y talleres en escuelas primarias y secundarias.

1. El recorrido histórico que constituye la conformación del sistema de educación secundaria en Bahía Blanca (García Mases de Magallán y Ramírez de Quattrocchio, 1979; Ramírez, 1998; Santos La Rosa, 2018), atendiendo al contexto nacional (Southwell, 2011; Tedesco, 2009).

2. Las finalidades y objetivos de la escuela secundaria en la ley de Educación Nacional (Ley n. ° 26206/06) relacionados con la transmisión de la nacionalidad y la preservación del patrimonio.

3. Algunos aspectos relevantes de la genealogía de la Historia como disciplina escolar y su relación con la difusión de las ideas sobre la nación; así como con la construcción de memorias en la escuela secundaria (Romero, 2004, Aguilar y Cerdá, 2008; Carretero, Rosas y González, 2013).

El segundo supuesto sostiene que, si bien los docentes utilizan los museos de historia como recurso pedagógico para abordar temáticas vinculadas a la historia local y nacional, en los contextos áulicos estos contenidos se amplían, problematizan y se actualizan con otras temáticas históricas nacionales o actuales. Para fundamentar este argumento en la Tesis se tienen en cuenta:

1. Los aspectos de la historia local o nacional que se recuperan en las clases y ciertas temáticas en las cuales se los desarrolla.

2. Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para trabajar la historia regional y nacional en las aulas y en los museos, donde se producen similitudes y diferencias en su abordaje.

3. Los recursos pedagógicos que utilizan los docentes para tratamiento del pasado regional en las aulas y en los museos.

4. Las apropiaciones que realizan los estudiantes sobre el tratamiento del patrimonio en el aula y en los museos.

El tercer supuesto complementario en esta Tesis, indica que los museos de historia y su patrimonio exhibido son un recurso utilizado por algunos docentes para desarrollar distintos temas de la currícula escolar (Edelstein, 2011; Edelstein y Tabakman, 2011) y entre ellos, los temas vinculados a la historia local, tienen un lugar prioritario. En relación a este argumento, en la Tesis presentaré:

1. Un breve recorrido histórico por la fundación de los museos de historia y la patrimonialización de bienes como procesos de nacionalización.
2. El surgimiento de los museos locales en Bahía Blanca: los contextos en que se fundaron y sus finalidades. Los procesos de patrimonialización de sus edificios.
3. Las políticas culturales impulsadas por la Municipalidad de Bahía Blanca hacia los museos y el público escolar que los visita en los últimos cinco años.
4. La organización y preparación de los museos históricos para recibir al público escolar.
5. Las acciones que realizan los estudiantes y las docentes en los recorridos por los museos. El rol del personal del museo durante las visitas escolares.
6. Los relatos que están presentes en los museos, cómo los organizan en relación al patrimonio expuesto. Las historias narradas en los recorridos por los espacios públicos y los edificios históricos visitados por las escuelas.

Por otra parte, a lo largo del trabajo de campo, nuevos sujetos se constituyeron como parte de los entramados activos que hacen al argumento principal de esta Tesis. El **cuatro supuesto** complementario indica que los conocimientos que producen los pobladores, los guías de turismo, el conocimiento científico generado por la universidad y los colectivos indígenas construyen distintas narrativas sobre el pasado (Burke, 2017), las que se interrelacionan con los conocimientos producidos por las escuelas y los museos. A tal fin en la Tesis analizaré:

1. Los ámbitos en los que se producen y circulan estos conocimientos.
2. Las categorías analíticas utilizadas para referirse al pasado.
3. El tipo de conocimiento que producen y las memorias que reconstruyen.

Para presentar el argumento principal de la Tesis y desarrollar empíricamente las líneas de indagación basadas en los supuestos complementarios recién mencionados, fue necesario delimitar inicialmente, y redefinir de modo permanente, el campo donde se reconstruían empíricamente los procesos sociales bajo estudio, lo que implicó tomar una serie de decisiones a lo largo de la investigación. La construcción del problema de investigación se fue desarrollando en un proceso que incluyó desplazamientos por distintos ámbitos (las escuelas y los museos) que ya he anticipado.

La estructura general de los capítulos de esta Tesis fue organizada en función de articular los distintos campos temáticos que la constituyen. En este **capítulo primero**, como se ha podido ver, explico la temática de interés de la Tesis y sintetizo el argumento central, describo los principales escenarios, presento la hipótesis de trabajo y los supuestos que orientaron mi trabajo, articulando cuatro campos teóricos de investigación en las ciencias sociales en general y de la Antropología y la Historia en particular.

En un **segundo capítulo** se describen los aspectos metodológicos y se define el campo de investigación empírica, partiendo de los principales debates teóricos que conformaron el campo de la investigación cualitativa y de la etnografía en particular. Retomo las preguntas de partida, las hipótesis y los sujetos que conforman el campo de investigación y la participación del investigador en el mismo para profundizar detenidamente los desplazamientos espaciales, los problemas de acceso al campo, la mediación tecnológica y las reconstrucciones empíricas.

En el **tercer capítulo** se presentan los principales debates que conforman el campo de investigación de la antropología y la educación donde se ubica esta Tesis; para esto, retomo los principales aportes de los estudios en Estados Unidos y Gran Bretaña. Luego presento brevemente los aportes de Elsie Rockwell al campo educativo y el surgimiento del campo de la Antropología y la Educación en la Argentina, así como los principales trabajos etnográficos que se han realizado, especialmente sobre la escuela secundaria. Al ser las docentes objeto de estudio de esta Tesis, presento distintas investigaciones que abordan las prácticas, el trabajo y la formación docente. También destaco las principales vinculaciones entre la educación, el patrimonio y los museos. Por último, presento el aporte de esta tesis al campo de Antropología y la Educación.

A partir del cuarto capítulo se desagregan cada uno de los núcleos temáticos recién presentados. Cada capítulo incluye una primera parte donde doy cuenta de los antecedentes en la construcción del campo de investigación destacando algunas líneas teóricas, y una segunda parte donde expongo el trabajo de campo empírico y documental.

El **capítulo 4** se focaliza en los museos, el patrimonio cultural y la construcción de la nacionalidad en Argentina. Se despliegan los contextos de surgimiento de los dos museos que son objeto de estudio esta Tesis y se presenta el abordaje de los edificios mismos durante las visitas escolares, problematizándose de manera empírica y teórica sobre su patrimonialización.

En el **capítulo 5** despliego las visitas escolares en los museos. Me detengo en el panel referido al periodo 1828-1884, llamado “Fortín de Avanzada a la Nación Ganadera” en el MAHBB; y en la Sala Cerri del MFC. Analizo las presentaciones que realizan los encargados de las visitas, las visiones sobre el pasado que despliegan, la preparación que realizan los museos para recibir al público escolar en el marco de las políticas públicas municipales, y también describo una experiencia áulica en el MAHBB. La intención de este capítulo es presentar y analizar las narrativas históricas de los museos que son utilizados con frecuencia por las escuelas como recurso didáctico.

En el **capítulo 6** el eje de debate se orienta a la enseñanza de la historia y la construcción de la nacionalidad en la escuela secundaria en Argentina desde la legislación educativa vigente y los marcos teóricos pertinentes. En este marco presento el papel de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria como parte de los intentos homogeneizadores del Estado Nacional. Por último, esbozo brevemente algunas de las principales características de la genealogía de la historia secundaria en la ciudad de Bahía Blanca.

En el **capítulo 7**, la mirada está puesta en las escuelas y específicamente en el tratamiento escolar de las visitas a los museos. Se describen las estrategias didácticas, las actividades y recursos utilizados y a partir de este análisis, la construcción de nuevas narrativas y memorias. Presento el tratamiento del contenido áulico partiendo de distintos tópicos de análisis visualizados en el campo: a) los conflictos en la frontera en el siglo XIX y en la actualidad, b) el Estado Nacional en construcción, c) la cuestión militar en el siglo XIX y en el pasado reciente, d) el puerto y la inmigración y d) el malón de 1859 a Bahía Blanca desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

Por último, en el **capítulo 8** presento a otros sujetos que también narran historias sobre el pasado regional por fuera de la historia disciplinar de la escuela. El objetivo de este capítulo fue reconstruir otras narrativas que tensionan los relatos historiográficos oficiales de la ciudad. Finalmente, en el **capítulo 9** realizo una serie de consideraciones finales que ofician de conclusiones de la presente Tesis.

DEFINICIONES DEL TRABAJO DE CAMPO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Introducción

2.2. Desplazamientos espaciales: Escuelas y Museos

2.2.1. Los museos, los nuevos recorridos y sus reconstrucciones empíricas

2.2.2. Las Escuelas Secundarias recorridas, las docentes y el ingreso

2.1. Introducción

Esta Tesis se enmarca metodológicamente en la investigación educativa desde un enfoque etnográfico, el que permite a los investigadores una experiencia directa con los sujetos, sus relaciones y sus contextos por medio de la cual construimos conocimientos. El trabajo de campo etnográfico es un proceso complejo que incluye técnicas de recolección de datos (observación participante, entrevistas, notas de campo y registros) que se retroalimentan con un análisis permanente de los mismos, en función de los marcos teóricos y las categorías analíticas del investigador. En la etnografía no suele haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis, estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona (Rockwell, 2009).

En este capítulo analizo mis recorridos como investigador para generar conocimientos científicos. Al respecto retomo a la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (2009), quien considera que el investigador construye conocimiento a partir de un horizonte circunscripto a las interacciones cotidianas, personales y posibles entre él y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo para precisar algunos de los interrogantes y construir sus respectivas respuestas, que se elaboran relacionando lo local con procesos más amplios y globales. En este sentido esta Tesis pretende un diálogo entre el contexto regional del sur bonaerense y el contexto nacional. El enfoque etnográfico dentro de la investigación social trabaja con la gente y con sus realizaciones, comprendiéndolos como actores sociales en relación, como grupos específicos con exposición de acciones (Souza Minayo, 2012). El trabajo de campo en la investigación educativa implica realizar un recorte

espacial y temporal, donde el investigador delimita su alcance, su base de experiencia y el recorte teórico según su objeto a investigar.

En el campo educativo, la tarea de la etnografía permite superar una codificación individualista de las prácticas, comprendiéndola como un proceso real de política institucional. La tarea consiste en reflexionar sobre las formaciones complejas de sujetos que pueblan los establecimientos escolares, incluyendo las rutinas consideradas sistemáticamente en segundo plano de importancia, tales como actividades organizativas y políticas, extraescolares, para escolares (Díaz de Rada, 2008).

Además de las visitas escolares, pude registrar otras actividades propuestas por los museos para otros públicos: celebraciones de aniversarios de los museos, donaciones patrimoniales, actividades vinculadas con las fechas patrias y conmemoraciones regionales, entre otras. Estas actividades me permitieron contextualizar y contrastar la propuesta destinada a las escuelas respecto de otras; lo que sin resultar central para la Tesis, fue importante para la comprensión de la propuesta museística.

En algunas de las visitas utilicé una grilla estandarizada que me permitió marcar rápidamente los recorridos por el MAHBB, la cantidad de estudiantes y docentes que participaron, y un esquema de las acciones que realizaron los visitantes con la finalidad de analizar las preferencias en los mismos. En algunos de los casos acompañé a los estudiantes y a las docentes desde la escuela hacia el MFC, en el marco de un programa municipal llamado “Conoces Bahía”², que incluye un colectivo y un guía en su recorrido como analizaré en el capítulo 6. En otras oportunidades, cuando las escuelas concurrían por sus propios medios, como ocurría con el MAHBB, nos encontrábamos en el museo.

El campo no debe considerarse como un lugar cerrado, restringido en mi caso a las escuelas y museos de Bahía Blanca y por ello apartado de procesos históricos globales, sino como un marco espacial y temporal que permite el despliegue de experiencias personales de encuentro con situaciones y sujetos a veces muy heterogéneos e inesperados. El campo, en el

² “¿Conoces Bahía?” es un programa de la Subsecretaría de Turismo de la Municipalidad de Bahía Blanca cuyo objetivo es difundir las características del patrimonio histórico, social, arquitectónico y económico del partido de Bahía Blanca, a través de visitas guiadas, destinada a instituciones educativas públicas y privadas del ámbito local.

desarrollo de esta Tesis, me permitió detectar nuevos sujetos relevantes para responder a mis interrogantes que, en una primera instancia, no habían sido considerados.

En este sentido, además de los estudiantes, docentes y personal de los museos que fueron el foco de inicio de esta Tesis, el campo se fue ampliando considerablemente con la participación de otros sujetos, organizaciones e instituciones: los que se identifican como pobladores pioneros, las organizaciones indigenistas y los científicos, que construyen conocimiento sobre el pasado desde diversas perspectivas. En el marco de la reconstrucción de las acciones educativas en el MFC, por ejemplo, participé de una excavación arqueológica realizada por científicos de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en una construcción aledaña que ellos denominaron “El boliche”; esta actividad me puso en contacto con quienes se reconocen como pobladores pioneros. En el mismo sentido emergieron las charlas organizadas por las organizaciones indigenistas en las escuelas que he mencionado.

En el transcurso de esta investigación realicé veintisiete entrevistas abiertas, las que resultaron fundamentales para analizar las observaciones efectuadas en los museos ya que como mencioné anteriormente, no pude observar en todas las escuelas el tratamiento áulico de las visitas, priorizando por ello aquellos establecimientos que no conocía aún. Las entrevistas en profundidad que realice con las docentes me permitieron vincular sus prácticas en el contexto áulico y en los museos con sus trayectorias profesionales y con su formación; así como también sus ideas político-pedagógicas, sus visiones historiográficas, y las teorías que sostenían las profesoras a través de su trabajo docente.

También entrevisté en profundidad al personal de los museos, en este caso con la finalidad de analizar sus trayectorias formativas vinculadas a los museos, el armado de las exhibiciones museísticas, la recepción del público escolar, entre otros aspectos. Realicé entrevistas en profundidad a otros actores no vinculados directamente a los espacios escolares y a los museos, como he mencionado: pobladores pioneros, integrantes de los pueblos originarios, guías de turismo, científicos y estudiantes universitarios que me permitieron reconstruir el campo como un conjunto de redes de relaciones y tramas de pequeñas historias que fueron vinculando sucesos entre sí (Rockwell, 2009, p. 87). Para reconstruir dichas tramas utilicé material registrado en diferentes momentos y situaciones, con la finalidad de conocer categorías analíticas transversales a los distintos sujetos que fueron parte de la investigación, ya que las mismas son las que configuran las historias y memorias sobre el pasado, dentro y fuera de las escuelas.

Por otra parte, y siguiendo a Rockwell (2009), consideré importante la lectura de documentos para establecer puntos de encuentro o distancias entre las normas educativas y las prácticas culturales en las escuelas. Como parte del trabajo de campo analicé documentos referidos a la ley de Educación Nacional que describe la finalidad del sistema educativo argentino, enfocando en el rol asignado a la escuela secundaria. También trabajé con los diseños curriculares de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales en la escuela secundaria, con el objetivo de contextualizar los contenidos trabajados en las clases y los que se abordaron en los museos.

Relevé la legislación referida al Programa Provincial Jóvenes y Memoria, perteneciente a la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, para analizar un proyecto educativo particular, realizado en la Escuela Experimental, referido al malón de 1859 en Bahía Blanca (ver capítulo 7). En algunos casos observé las carpetas de los estudiantes y analicé los programas y planificaciones de los docentes. Esta documentación permitió articular las observaciones y entrevistas realizadas en el campo en tramas, redes de relaciones, donde fue posible hacer inteligible el uso de los museos por parte de los docentes. Para el estudio de los museos recurrí a documentación histórica sobre sus fundaciones y las declaraciones patrimoniales.

El trabajo de campo se fue construyendo a partir de posibilidades y límites dados por el intento de abordar la relación entre dos instituciones que tienen sus propias lógicas, como son las escuelas y los museos, estos últimos considerados en el marco de las políticas culturales municipales. En este sentido es preciso aclarar que el enfoque etnográfico de la Tesis la ubica en el campo de las etnografías educativas, pero el trabajo de campo se centra exclusivamente en dos aspectos de los procesos de escolarización: las visitas a los museos y su tratamiento áulico, lo que supone la reconstrucción sintética de la propuesta curricular sobre distintos temas de la historia regional.

Esto implicó que, a diferencia de otras etnografías centradas en los procesos de escolarización (Maldonado, 2006; Padawer, 2008; Cerletti, 2014), las estadías en las escuelas fueran más cortas y que en algunos casos incluso no se observara el tratamiento áulico, decisión que fue tomada con el propósito de ampliar el número de instituciones abordadas para focalizar en lo que constituye un recorte pequeño en la planificación escolar anual docente. Por otra parte, es importante advertir que las visitas a los museos son únicas durante cada año lectivo, ya que generalmente los docentes no repiten la visita a un museo en el

mismo año (aun asistiendo con otros cursos), ni tampoco suelen hacerlo mayoritariamente al año siguiente. Si bien este aspecto no lo he profundizado en esta Tesis, puede ser interesante abordarlo en posteriores estudios, ya que pareciera aludir a un aspecto de los museos como recurso, pero a la vez espectáculo o novedad, que en este caso se aplicaría a los docentes también (no solamente a los estudiantes).

Como mencioné más arriba, la investigación se fue reconstruyendo en el hacer del mismo trabajo de campo y se vivenció con gran complejidad, ya que si bien algunas decisiones estratégicas como el número de instituciones educativas fueron tomadas explícita y reflexivamente, otras respondieron a cuestiones inesperadas: algunas visitas a los museos se cancelaban por mal tiempo, transitamos situaciones de paros docentes y de auxiliares con suspensión de clases, las escuelas que se anotaban para visitar a los museos podían eventualmente ser reemplazadas a último momento por otras cuando por algún motivo no podían concurrir. Estos reemplazos sucedían con frecuencia por distintos obstáculos burocráticos que atravesaban las escuelas, modificándose así las propuestas pedagógicas planificadas y visitas concertadas (Díaz de Rada, 2013). Todos estos emergentes delimitaron la elección misma de las escuelas, pero también la observación y el registro fílmico de clases.

Por último, respecto a la decisión sobre los museos a abordar, como he anticipado en la presentación de la Tesis está atravesada por un componente histórico, referido al pasado regional del sudoeste bonaerense durante el periodo 1828-1884. Este recorte, marca en su inicio la fundación de Bahía Blanca, al instalarse la Fortaleza Protectora Argentina y “cierra” en 1884 con la llegada del ferrocarril y la fundación del puerto en 1884 en la localidad de Ingeniero White. Consecuentemente, al observar las vistas a los museos y las clases en el aula la mirada estuvo puesta en el análisis de este periodo particular, que ha sido caracterizado por algunos investigadores recientemente como inestable, violento y fronterizo (Mases, 2010; Villar, 2012), donde la alteridad indígena cobra un significado borrado por las elites dirigentes, y potenciado por los relatos históricos oficiales que fortalecen las ideas de nacionalidad, justificando así el genocidio indígena en la conformación del Estado nacional (Delrio, Escolar, Lenton y Malvestitti, 2018).

En ese sentido los dos museos seleccionados ofrecen salas, paneles, guiones que refieren privilegiadamente a estos procesos. Es importante señalar que el periodo de análisis “cierra” en 1884 con la instalación del puerto, el ferrocarril y la llegada de importantes contingentes de inmigrantes, lo que es representado principalmente en un tercer museo,

denominado Ferrowhite, que no es abordado en esta Tesis y con el que en el futuro sería interesante trabajar para complementar los hallazgos actuales. A diferencia de los pueblos indígenas, en las últimas décadas del siglo XIX los inmigrantes se constituyen como una alteridad definida positivamente, como sujetos en los que se proyecta un papel central para el desarrollo de la nación.

En este sentido, junto con el relato histórico y patrimonial estatal de los museos, la escuela también se fue asumiendo como un agente importante en la construcción de los relatos sobre la migración europea y latinoamericana en clave de civilización y barbarie (Neufeld y Thisted, 2007). Esos procesos son lo que tienen continuidades y rupturas hoy con las propuestas que las docentes realizan en las aulas. Como presentaré en los capítulos siguientes, en el tratamiento del periodo de estudio (1828-1884) en aulas y museos aparecen hilos de continuidad que incorporan en sus tramas el pasado reciente, como el tratamiento de “lo militar” vinculado a la dictadura, o cuestiones actuales como las demandas de los pueblos indígenas por el territorio, que se articulan con el pasado.

A continuación, me detengo en los distintos recorridos por los museos y las escuelas, considerando cómo estos espacios fueron generando redes con otros sujetos y sus prácticas sociales. La primera parte se refiere a los museos, los recorridos hacia ellos y los nuevos espacios asociados que fue generando el mismo campo en la investigación. En una segunda parte, el recorrido se enfoca en las escuelas secundarias, donde como primer aspecto, analizo algunas problemáticas vinculadas a la apertura y los condicionantes en el trabajo de campo.

El registro de estos recorridos lo realicé a través de notas de campo, grabaciones de audio, algunas filmaciones y análisis de fotografías. Por ello en la última parte de este capítulo metodológico me detengo en una explicitación acerca de cómo las fotografías tomadas en el trabajo de campo serán utilizadas como complemento de la investigación (Brisset, 1999; Kossoy, 2001); las mismas serán presentadas en un segundo tomo de esta Tesis, para facilitar la lectura.

2.2. Desplazamientos espaciales: Escuelas y Museos

En toda investigación etnográfica el investigador está presente definiendo límites espaciales y temporales de reconstrucción empírica y estableciendo relaciones con los sujetos

que son los que, en definitiva, permiten la construcción de conocimiento como un proceso intersubjetivo. Por ello en este apartado analizo mi experiencia como investigador en el trabajo de campo, las implicancias de trabajar con pares y la articulación con otros actores para la construcción del conocimiento sobre la historia y la memoria en el sudoeste bonaerense. Explico la apertura al campo, las características de las entrevistas, las notas de campo y la elaboración de registros surgidos de distintas problemáticas y decisiones metodológicas a lo largo de la investigación.

Para dar cuenta del alcance de mi investigación etnográfica, es clave hacer una referencia a la noción de campo, que en el caso de la antropología fue conceptualizada desde el naturalismo, asociado a la consolidación de la disciplina a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX (Clifford, 1999). El trabajo en terreno tradicionalmente sustentó la teoría y la interpretación, tanto a través de la observación panorámica, como de la acción del detalle del paisaje natural y social. La adquisición de datos en el terreno y el traslado implicaron una práctica profesional de desplazamiento que contrastó con los antropólogos de gabinete, que trabajan con información proveniente de misioneros y funcionarios coloniales, y a la vez involucró una atención disciplinada, que diferenció a la antropología de los relatos de viaje (Padawer, 2008, p. 21).

Con estas consideraciones en mente, en este apartado presentaré los distintos desplazamientos de espacialidad por los que se transitó en esta Tesis. Ese trazado fue configurando un campo dinámico que articuló dos espacios educativos diferentes: las escuelas y los museos; los que a su vez son dependientes de ámbitos totalmente distintos: nacional, provincial y el municipal, que a su vez distinguen esferas de intervención diversas, como las de las políticas culturales y las políticas educativas.

Esta reflexión metodológica acerca de los desplazamientos me permite situar a los sujetos en contextos con características particulares, pero también establecer una trama de relaciones sociales que conecta los lugares y los objetos. En este sentido, retomo del antropólogo Gastón Gordillo (2018) la idea de trazado que permite vislumbrar sobre el terreno las interconexiones que realizan las personas entre los diferentes lugares y objetos. La idea de trazado le permitió al autor realizar un análisis sobre la materialidad de los objetos no reducida a lo que los humanos hacen de ellos, sino a que son objetos cargados de tensiones que permiten desnaturalizar el presente. Como analizaré en los capítulos 5, 7 y 8 de esta

Tesis, es esta materialidad objetual, patrimonial y espacial la que genera y construye narrativas, historias y memorias sobre el pasado en el sudoeste bonaerense.

La antropóloga Rosana Guber (2005) plantea que en el trabajo de campo el investigador va descubriendo conexiones no previstas entre unidades que parecían desvinculadas. A lo largo del trabajo de campo se fue ampliando el rango de los sujetos con los que interaccionaba incluyendo a docentes, estudiantes y personal de los museos, gestores de las políticas municipales de turismo, coordinadores escolares de áreas disciplinares, pobladores pioneros, arqueólogos de la UNS y miembros de la Organización Mapuche Kumelén Newen Mapu. En el siguiente apartado consideraré en primer lugar a los museos y vinculadas a ellos, las reconstrucciones empíricas que fui realizando.

2.2.1. Los museos, los nuevos recorridos y sus reconstrucciones empíricas

Los dos museos históricos con los que trabajé son instituciones públicas pertenecientes al Instituto Cultural dependiente de la Municipalidad de Bahía Blanca. El Museo Fortín Cuatros (MFC) está ubicado en la localidad de General Daniel Cerri, distante 15 km de la cabecera de la ciudad de Bahía Blanca (Partido de Bahía Blanca), y depende administrativamente del Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca (MAHBB), ubicado en el macrocentro de la ciudad.

La construcción de trazados que conectaban ambos museos, el Municipio, las escuelas, y los monumentos que remiten al pasado histórico de Bahía Blanca, me permitieron apreciar las interconexiones que realizaban docentes, estudiantes, guías, referentes indígenas, vecinos, arqueólogos y responsables del municipio entre los diferentes lugares y objetos con los cuales se vinculaban con su pasado local. Reconstruir estos trazados implicó establecer recorridos nuevos en mi trabajo de campo, no considerados al comenzar la investigación el año 2014, que con el tiempo conformaron un desplazamiento constante entre la ciudad de Bahía Blanca y la localidad de General Daniel, que fui recorriendo a través de la Ruta Nacional n. ° 3 que une la región de la Patagonia argentina con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos recorridos los realicé en colectivos de línea, de la Secretaría de Turismo acompañando contingentes de estudiantes, o en combis contratadas por la UNS al momento de realizarse el rescate arqueológico.

Si bien resido en Bahía Blanca, cuando comencé mi trabajo de campo ya conocía la ciudad de General Daniel Cerri y su museo porque desde el año 2011 venía trabajando en distintos proyectos de investigación con el MFC (Pupio y Perrière, 2013) y luego en otros proyectos de extensión universitaria en redes de colaboración entre el MFC, la Escuela Secundaria n. ° 7 (Cerri) y el Equipo de Investigación de Arqueología de la UNS en 2014, 2015 y 2016, en los que me desempeñé como coordinador³.

En uno de los primeros registros de campo, efectuado en julio de 2014, relato el recorrido hacia el MFC para entrevistar a su encargado, iniciando así una serie de más de quince viajes a la ciudad de Cerri. Los viajes no se modificaron en lo sustancial más allá del transporte de traslado, confirmándose así las impresiones iniciales respecto del trayecto:

El recorrido hacia Cerri, partiendo desde el centro de Bahía Blanca, puede demorar entre media hora y cuarenta minutos según el tráfico del día, viajando en un colectivo de línea (519). El colectivo atraviesa los barrios del suroeste de la ciudad: Pacífico, Mariano Moreno, Pampa Central, Vista

³ Los antecedentes de estos proyectos se basan en las distintas actividades de extensión que el Equipo de Arqueología del Departamento de Humanidades y el Museo de Arqueología Humanidades (MAH- AU 08/13) desarrolla desde hace más de veinte años en espacios de educación formal y no formal en la ciudad de Bahía Blanca y la región. A partir de la firma del convenio marco con la Municipalidad de Bahía Blanca, se buscó fortalecer uno de sus objetivos: desarrollar tareas de divulgación científica destinadas a distintos públicos, así como la formación de docentes en el partido de Bahía Blanca. Por otro lado, se retomó una experiencia de trabajo (2011) que consistió en la realización de dos jornadas-talleres en la Escuela Secundaria n. ° 7 donde participaron docentes y estudiantes de 5° año y que fueron organizadas conjuntamente con el personal del Museo Fortín Cuatrerros. La experiencia permitió tener un diagnóstico para un trabajo a largo plazo y demostró la importancia que tiene el museo para la localidad y la identificación de los y las jóvenes escolarizados con el mismo. Por otro lado, permitió afianzar lazos entre las tres instituciones participantes (museo, escuela y equipo de arqueología UNS) a la vez de extender el conocimiento científico en un contexto escolar. Los proyectos de Extensión Universitaria (2014-2016) fueron: *Escuelas, museo, patrimonio e identidades juveniles en General Daniel Cerri (Partido de Bahía Blanca)*. Proyecto evaluado y financiado por la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria. UNS. Directora: Dra. Alejandra Pupio. *Historias, museos y patrimonio: elaboración de materiales didácticos con y para docentes que visitan el Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca y el Museo Fortín Cuatrerros de General Daniel Cerri*. Proyecto evaluado y financiado por la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria. UNS. Directora: Dra. Alejandra Pupio. Sobre estas experiencias educativas pueden consultarse los distintos trabajos publicados: Perrière 2012, 2013; Perrière, Frontini y Simón, 2015, Perrière, 2016.

Alegre, Villa Nocito y Maldonado, estos últimos todos barrios de sectores populares; luego empalma con la Ruta Nacional n. ° 3. Se trata de una vía de mucho tráfico de camiones que salen y entran de la ciudad de Bahía Blanca, con un parador muy conocido llamado “El Cholo”. Esta ruta desemboca en la rotonda de acceso a Cerri, localidad a la que se accede doblando a la izquierda: en el recorrido me llaman la atención los altares del Gauchito Gil sobre la ruta. Luego de transitar la rotonda, se toma por una ruta más angosta que recorre 5 km paralela a la ría por la izquierda, con banquetas salitrosas que por momentos se inundan. Hay pocos árboles y los que están darán sombra a unas mesitas para comer y a los juegos para los niños. Sobre la derecha la aridez es mayor y acompañan el recorrido las imágenes de un vía crucis con representaciones de madera de gran tamaño realizado por Francisco Felkar, un conocido escultor de Cerri, en homenaje a la ciudad. El colectivo culmina su recorrido en la puerta del Museo Fortín Cuatros, para lo cual debe atravesar la ciudad de Cerri. Antes de llegar al MFC, se pueden observar las viejas construcciones abandonadas que a principios del siglo XX hicieron del lugar un importante centro industrial: la Lanera Argentina y el Frigorífico Sansinena. Saliendo de la zona urbana el paisaje cambia, una gran arboleda de altos y viejos eucaliptus sin follaje y algunos tamariscos marcan un breve recorrido hacia el museo-fortín. Al finalizar la arboleda, sobre la derecha está el museo. Una construcción cuadrilátera pintada de rosa viejo y con ventanas de verde, rodeado de un gran parque, con pasto, que se nota escarchado (Registro de campo, Gral. Daniel Cerri, 24 de julio 2014).

El fortín que da nombre al museo fue construido por instrucciones del Ministro de Guerra y Marina Adolfo Alsina en 1876, y fue el General Daniel Cerri el que se encargó de ejecutar dichas instrucciones en la margen izquierda del río Sauce Chico. Aunque la construcción original del fortín aún no fue hallada arqueológicamente, para los pobladores y los historiadores amateurs el edificio que hoy ocupa el museo es el fortín original que dio origen al pueblo. Esta asociación directa entre el fortín construido en 1876 y la construcción actual del museo ha sido fuente de disputas en términos de memoria y patrimonializaciones.

Fuentes históricas indican que la construcción donde actualmente funciona el museo cumplió funciones de casa azotea hasta la última década del siglo XIX, en que fue abandonada (Pupio, 2013). A pesar de encontrarse en estado de total abandono y percibirse

socialmente como escombros (Gordillo, 2018), en 1944 fue declarado Monumento Nacional por la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos (Decreto n. ° 14119), aunque esta declaración no cambió su situación de abandono hasta que en el año 1974 fue reconstruido como monumento por el Comando V Cuerpo del Ejército, adoptando para ello la disposición y materiales que se correspondían con lo que se suponía que había sido el fortín original (Pupio, 2012).

En el año 1980 la directora del Museo Histórico y de Ciencias Naturales del momento, Angélica Magallán, realizó un informe destinado a la Municipalidad para dar a conocer su mal estado, lo que generó que a partir del año 1981 se iniciaran las gestiones para convertirlo en museo y para esto, por decreto del Intendente Municipal Víctor Puente, pasó a depender administrativamente del Museo Histórico y de Ciencias Naturales.

Desde 1983 el edificio es un museo regional bajo la órbita del Municipio de Bahía Blanca abierto al público. El MFC tiene forma de cuadrilátero irregular, de paredes pintadas de rosado y grandes ventanales verdes, lo rodea un área verde arbolada. En el exterior y sobre un costado se encuentran los baños, una pequeña cocina y las oficinas del personal. Un mangrullo alto de madera se eleva sobre un costado del patio, como símbolo característico de los fortines.

Al museo propiamente dicho se ingresa atravesando una empalizada horizontal simulando un puente levadizo. En el interior del museo hay un depósito y tres pequeñas salas abiertas al público. Una de ellas, la de mayor tamaño, está dedicada a la vida del General Daniel Cerri y es la que se analizará en profundidad en la Tesis; otra presenta los adelantos industriales de la localidad desde principios del siglo XX, centralmente la historia de la CAP (Corporación Argentina de Carnes); y la más pequeña funciona como entrada y a lo largo de la investigación se realizaron distintas exhibiciones: vestigios arqueológicos del lugar, la historia de la compañía de colectivos de la familia González (reconocida en la localidad) y una muestra sobre la Lanera Argentina (importante fábrica de lavado de lanas que funcionó en la localidad). Como he señalado, las visitas escolares a este museo se concentran en la primera de las salas, de ahí que el foco descriptivo adoptado sea éste.

El MFC fue uno de los museos regionales más estudiados por la historiadora y arqueóloga Alejandra Pupio (2013) quién analizó las distintas modificaciones que atravesó el edificio hasta llegar a ser museo, en el contexto de: a) las políticas de patrimonialización y la formación de los museos regionales en la Provincia de Buenos Aires en la década de 1980 y

b) las argumentaciones utilizadas por funcionarios para justificar que el MFC había sido el fortín que había dado origen al pueblo de General Daniel Cerri. Los argumentos de los funcionarios conforman el sentido común instalado en la población cerrense, por lo que es utilizado tanto por los encargados del museo como por los pobladores pioneros de Cerri como argumento valorativo del MFC. La necesidad de materializar los orígenes de la ciudad en algún lugar hizo que las políticas públicas y la población utilicen al actual MFC como objeto político para recordar y, por lo tanto, como tal, entramar relatos y memorias (esto será abordado en esta Tesis en el capítulo 8).

Un proceso similar al ocurrido en la década de 1980 (Pupio, 2013) aconteció cuando en mayo del 2015 se descubrió que frente al MFC, en el patio de una vieja construcción, había un importante basural con gran cantidad de restos de objetos de uso cotidiano de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que llamaré “El Boliche”. En el capítulo 8 de esta Tesis desarrollaré las tensiones que se generaron a partir de este hallazgo y las disputas sobre su denominación. Pero lo que me interesa rescatar aquí es la apertura del campo de la investigación hacia otros sujetos asociados al MFC, que hasta ese momento no habían sido tenidos en cuenta por enfocarse en las visitas escolares a los museos.

Este nuevo desplazamiento de muy corto trazo, desde el MFC hacia otra construcción que se encontraba frente a él, implicó distintos movimientos en los que participaron del hallazgo: funcionarios públicos, arqueólogos y estudiantes universitarios encargados del trabajo arqueológico de rescate comenzaron a transitar la zona, y en mi caso involucró no solamente acompañarlos sino también comenzar la recopilación de nuevos testimonios de viejos pobladores, entre ellos Alfredo, quien fue un interlocutor relevante a los fines de esta Tesis.

Alfredo nació en Bahía Blanca, pero me dijo que se sentía cerrense, porque vivió toda su vida en ese lugar. Pertenece a una de las familias que son reconocidas como pioneras de la localidad de General Daniel Cerri. Me contó que su familia llegó a la localidad a fines de la primera década del siglo XX y que provenían de Italia, específicamente de Farnese. En la actualidad es dueño y administra junto a su familia un conocido almacén de ramos generales que cumplió 100 años en el 2018, frente a la plaza central de la localidad. Si bien yo venía trabajando con la historia de Cerri en el marco de proyectos de extensión universitaria, nunca lo había entrevistado porque desconocía que su familia había sido propietaria del terreno que hoy ocupa el MFC y que donó luego a la municipalidad. Entrevisté a Alfredo en el año 2015

en el contexto del descubrimiento del sitio arqueológico “El Boliche”. En su relato desplegó su historia familiar desde la llegada de su bisabuelo, su abuelo, su padre y su generación, articulada con posiciones políticas sobre el patrimonio, la historia y los procesos históricos regionales.

El hallazgo arqueológico también constituyó un atractivo para las escuelas que visitaron el MFC durante los tres meses que duró la campaña arqueológica. En este contexto, a pocos días de encontrado el sitio, el personal del MFC me contactó con Luisita, que había vivido en la casa abandonada donde se estaba haciendo el trabajo de rescate. Ella también es hija de una de las familias pioneras de Cerri y pude entrevistarla el 29 de mayo de 2015 en el MFC, en el contexto de la excavación. Con más de 75 años, Luisita utilizaba bastón para desplazarse y vivía en el centro de Cerri en el lugar que su familia había comprado cuando se mudaron en la década de 1960.

La entrevista se realizó en una pequeña oficina y cocina del MFC cerca de una estufa eléctrica. Participaron distintos integrantes del museo por lo que fue, digamos, una entrevista colectiva. En una parte de la entrevista participó un estudiante que estaba colaborando de la campaña arqueológica, que se acercó para pedir agua para el mate y se quedó escuchando un rato. Luisita no quiso ser grabada ni fotografiada, por lo tanto, las notas son parciales y a mano. Al ser la entrevista colectiva, donde se mezclaron al preguntar los intereses míos como investigador y los del personal del museo, me resultó muy difícil seguir el hilo de la conversación y sobre todo realizar las notas de campo (Entrevista a Luisita, Gral. Daniel Cerri, 29 de mayo 2015).

Este fragmento del registro donde reconstruí la entrevista describe la dificultad para registrar el testimonio de una de las mujeres de las familias pioneras de Cerri. Ante su negativa a que pueda grabar un audio con el teléfono celular para luego poder analizar en conjunto las intervenciones de todos los que estábamos participando y sus respuestas, me encontré con un registro fragmentario que intenta recuperar la entrevista en diversos aspectos, pero no en su totalidad. Si bien fue una excepción en el trabajo de campo porque fue la única entrevista que no pude grabar, la interpretación de los significados, y la fuerza las palabras enunciadas quedaron reducidas a mis desprolijas notas (Rockwell, 2009).

Por el contrario, durante el proceso de rescate arqueológico acompañé al grupo durante tres días completos de excavaciones, y en el transcurso de las jornadas realicé

distintas entrevistas informales a estudiantes y profesionales en el lugar de trabajo, las que fueron filmadas con cámara en mano con el objetivo de conocer algunos de los procesos metodológicos que utilizan para generar conocimiento científico y recabar distintos relatos referidos al lugar de la excavación, en el paisaje que rodea al MFC. La cámara filmadora ayudó a recolectar distintas voces, incluso sin interrumpir las acciones que se realizaban en la excavación, y se registraron siete videos durante las tres jornadas. En estas entrevistas filmadas se pueden observar los gestos, las miradas y la relación de los estudiantes y arqueólogos con la materialidad. En el siguiente extracto de una entrevista a un estudiante, en el contexto de excavación, esta idea puede explicitarse mejor:

H (Hernán): - ¿Qué estás haciendo?”

E (estudiante): - Estoy zarandeando el material removido por la máquina [el estudiante está sentado en una silla plegable y adelante tiene una zaranda con tierra y restos que mira desde arriba, toma piezas con sus manos cubiertas con guantes y las muestra en su explicación. En la otra mano tiene un pincel que utiliza para limpiar los restos]. La idea es recuperar los objetos que han sido removidos por la máquina y que ya no conservan su posición estratigráfica pero que igualmente brindan información. Entonces lo tamizamos y estamos separando por tipo de material: vidrio, hueso y demás... Muchos fragmentos de vidrio, algunos de loza, de platos, de tazas, bastante huesos... muchos fragmentados, en otros es posible identificar algunas especies: sobre todo ovejas, vacas, aparecen vertebras de pez [en un paneo más amplio la cámara permite tomar la dinámica de la excavación en su conjunto: el árbol removido, altas montañas de tierra, otros estudiantes que pasan con cucharines, hay una carretilla que está cargándose con tierra, un estudiante levanta un balde]” (Registro de video, Gral. Daniel Cerri, 27 de mayo 2015).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han implicado nuevos objetos de estudio para la antropología, así como nuevas formas de abordar metodológicamente cualquier tipo de objetos. El interés de esta reflexión para quienes hacemos trabajo de campo en antropología radica en que cámaras digitales, teléfonos móviles, e internet forman parte de las relaciones sociales contemporáneas, pero además son modos muy valiosos de conocerlas, ya que podemos compartir con nuestros interlocutores

conversaciones vía redes sociales, observar fotografías y videos (Ardèvol, Estalella y Domínguez, 2008, p. 9).

En el transcurso de la investigación, registré por medio de la fotografía la mayoría de las situaciones vinculadas a las visitas escolares en los museos, es por esto que, a lo largo de los capítulos, sobre todo aquellos que reflejan el trabajo de campo, he agregado fotografías para complementar la narración, las que pueden observarse en el tomo II junto a una introducción al tema. Al igual que el texto, la imagen fotográfica es un objeto construido que se refiere a un acto particular de un observador/fotógrafo, en el cual no se puede pensar la imagen disociada de las personas que las tomamos, en este caso como medio de investigación. Pensar las fotografías en la etnografía de Nancy Scheper-Hughes les permitió a Santiago Manuel Giménez y Joanna Sander (2017) comprender que el valor etnográfico no es una propiedad del objeto, sino el producto de un vínculo entre el investigador y lo que se investiga, en relación con un determinado contexto histórico-político.

Más adelante en la Tesis haré referencia a las mediaciones tecnológicas presentes en las propuestas de museos y docentes, ya que fueron una constante en ambos escenarios. Desde el punto de vista metodológico, lo que quiero destacar aquí es que el uso de las tecnologías fue relevante para la reconstrucción empírica, limitándose los detalles en el discurso de una vecina cuando la entrevistada expresó su negativa al uso del celular. Por el contrario, se potenciaba la descripción cuando mediante el uso de cámara filmadora pude contextualizar el trabajo de campo arqueológico y las relaciones sociales en el espacio; también las redes sociales como el Facebook o el mail formaron de las estrategias de investigación, ya que me permitieron estar en contacto con mis interlocutores a la distancia.

Si bien esta Tesis no se ubica dentro de los estudios de la antropología visual, el proceso de registro con la cámara fue útil en distintas etapas de la investigación además de la mencionada excavación. Se utilizó en las distintas vistas a los dos museos, así como en el recorrido con el guía de turismo al MFC. Las clases y las entrevistas fueron grabadas en audio, ya que no establecí una relación más permanente que facilitara este acceso en un espacio si se quiere más restringido como lo es un aula, mientras que los museos, abiertos al público, resultaron un espacio más accesible para el registro audiovisual, porque mi tarea se “mimetizaba” con las fotos y videos efectuados por los estudiantes y docentes. En museos y aulas se me presentaron complicaciones con el registro del sonido, sobre todo en aquella toma de cámara fija en los museos (que fueron menores) y claramente en todas las clases

grabadas en audios donde por la dinámica de las conversaciones, el reiterado murmullo y mi ubicación en el aula, fue dificultoso escuchar distintas conversaciones a la vez.

Como anticipé anteriormente, luego del primer año del desarrollo de la investigación en el MFC, es decir a inicios del año 2015, decidí incorporar en la investigación un nuevo museo. Esta decisión se fundamentó en que mi interés continuaba siendo la trasmisión de conocimientos y el tratamiento del patrimonio y la nacionalidad en la escuela secundaria, pero como resultado del trabajo durante ese año había podido observar pocas visitas de escuelas secundarias al MFC. Ante esto necesité reformular mi trabajo de investigación y me vi en la disyuntiva de continuar trabajando con el MFC e incorporar las visitas de otros niveles educativos (primaria y superior) a fin de realizar un análisis comparativo del tratamiento de las visitas en los distintos niveles, o bien incorporar otro museo, en particular el MHBB.

Me decidí por esto último por tres motivos centrales, el primero fue que la Tesis podía aportar al campo de investigación en la escuela secundaria, dado que son minoritarios, aunque en ascenso, las investigaciones etnográficas en ese nivel (ver capítulo 3); el segundo motivo fue que pude registrar que el MAHBB es un museo que recibe más caudal de visitas de escuelas secundarias y ya conocía a varias docentes que lo solían visitar recurrentemente, lo que facilitaba el contacto. Por último, el tercer motivo radicaba en que el MAHBB también reconstruye en su exhibición el periodo de objeto de estudio de esta Tesis, el siglo XIX, por lo que podía continuar trabajando sin problemas con la hipótesis central en este nuevo escenario.

Mi acercamiento al MAHBB había sido en realidad previo, hacia el año 2001, momento en que cursaba mi carrera de grado de Historia en la UNS y recibí una beca del museo para abordar el tratamiento documental y cartográfico del poblamiento en el límite izquierdo del actual partido de Bahía Blanca durante el siglo XIX, investigación que consistió en el análisis de mensuras, legislación de tierras y relatos de viajeros. Dicho límite se fue modificando por distintos procesos, entre los que se destacaron los planes de Adolfo Alsina para crear una línea fronteriza mediante el establecimiento de distintos fortines de defensa, entre ellos el Fortín Cuatros (1876), el que como ya he dicho da origen a la localidad de General Daniel Cerri. Esa investigación previa se extendió desde abril a diciembre del 2001 y se basó centralmente en el trabajo en el archivo del museo, donde analicé distintos

documentos estableciendo una primera ocupación en 1856 con la Legión Agrícola Militar⁴ (sobre la que volveré más adelante), así como sucesos anteriores de traslado de ganado al río Sauce Chico durante la década de 1840.

Durante esa breve estadía en el MAHBB conocí a parte del personal que hoy se desempeña en el museo, entre ellas a su actual directora Ana Luisa Dozo (en el cargo desde el 2010), que en ese momento se encargaba del archivo. El MAHBB funcionaba en el 2001 en el subsuelo del Teatro Municipal, lugar que ocupaba desde el 29 de octubre de 1951, cuando siendo su director Antonio Crespi Valls, comenzó a recibir visitantes (Pupio, 2005). El MAHBB permaneció en ese lugar hasta el 11 de abril de 2014, momento en que se inauguró el actual edificio en la celebración de 186° aniversario de la ciudad de Bahía Blanca, y contexto en que se inicia la investigación de esta Tesis.

Previo a su inauguración pública en el Teatro Municipal en 1951, el MAHBB había tenido otro emplazamiento, ya que había sido creado en 1943 como dependencia municipal, fusionando en ese momento dos instituciones pre-existentes: el Museo de Arte creado en 1931 y el Archivo Histórico de Bahía Blanca creado en 1933. Con la fusión de 1943 el museo pasó a llamarse Museo y Archivo Histórico Municipal e incluyó las secciones de arqueología, historia, etnografía, antropología y cartografía. En 1955 pasó a denominarse Museo Histórico y de Ciencias Naturales debido a que en su colección cobraron relevancia las piezas paleontológicas, mineralógicas, botánicas y zoológicas. En 1992, se separan las áreas temáticas y surgen el Museo de Ciencias y el Museo de Historia, que pasa a denominarse MAHBB, aunque se lo conoce como Museo Histórico.

El actual edificio del MAHBB, que como he señalado ocupa desde el 2014, es una construcción de 1890 recientemente remodelada, a la que se conoce popularmente como “el Viejo Hotel de Inmigrantes” porque esa fue la función que cumplió el edificio cuando fue inaugurado en 1911. Esta construcción fue declarada en el año 2005 Monumento Histórico Provincial (Ley n. ° 13427), incorporándolo al patrimonio de la Provincia de Buenos Aires.

A diferencia del MFC, el MAHBB se encuentra en Bahía Blanca, y más precisamente en el macro centro de la ciudad, distante unas doce cuadras de la plaza central. Es un museo

⁴ La Legión Agrícola Militar o Colonia Agrícola Militar fue un proyecto económico militar impulsado por el gobierno provincial en 1856, con la finalidad de realizar tareas agrícolas y la defensa de la frontera. Se establecieron en la margen izquierda de Sauce Chico y se extendió solo por dos años.

de grandes dimensiones y comparte el viejo edificio donde está emplazado con distintas instituciones, como la Escuela de Estética y el Centro de Información e Investigaciones Educativas (CIIE), ambos dependientes del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires; y la Biblioteca Popular Pajarita de Papel que, junto con Alumbrado Público, Ingeniería de Tránsito y Semáforos son áreas de talleres municipales. Figura. 2.1.

En su interior, el MAHBB tiene distintas dependencias: un hall de entradas, una sala de exposición de armas permanente, una sala de exposiciones temporarias, una sala histórica (que es la que analizaré especialmente en la Tesis) y un espacio denominado “Gabinete de Curiosidades”. Esta sala es poco común y puede ser considerada como un depósito de objetos a la vista, al estilo del coleccionismo del siglo XIX. Se muestran objetos que parecen desordenados, sin referencia, que según el personal del MAHBB no están agrupados por tiempos históricos, pero sí por temáticas: vestidos, instrumentos, elementos de cocina, objetos para prácticas médicas, cámaras de fotos, donaciones de personas importantes de la ciudad, colecciones de sombreros, un busto del General San Martín rescatado del incendio de una institución de menores, entre otros.

En el “Gabinete de Curiosidades” hay vitrinas y repisas con objetos, y al fondo estantes de metal muy altos que contienen cajas y objetos en exhibición que, aunque el público no puede recorrer, está a la vista. La mayoría de las docentes no utiliza esta sala en el abordaje en sus clases por resultar “poco histórica”, “caótica”, “sin referencias”, aunque a los estudiantes les resulta muy atractiva, especialmente los muñecos, instrumentos musicales, cámaras de fotos y una réplica tamaño humano de un Tehuelche donada por el Museo Etnográfico de Buenos Aires. Esta pieza suele convocar a los estudiantes que posan para sacarse fotos y selfies. Como describiré posteriormente, esta estatua pasará a formar parte de la sala histórica y fue ubicada en los andamios que refieren al periodo 1820-1884, por lo que resulta relevante hacer referencia a ella.

El MAHBB también cuenta con un patio central donde los estudiantes de las escuelas meriendan durante las visitas, un lugar de oficinas, una cocina, sanitarios y otras dependencias no abiertas al público como son el Archivo y los depósitos. Según el relato de su personal y en términos generales, este museo intenta articular la historia de Bahía Blanca con los procesos políticos nacionales, abarcando una escala temporal que se inicia en 1820 y culmina en el 2001; aunque como veremos luego hay ciertos periodos y temas que se transitan con preferencia.

La apertura al campo en el MAHBB fue realizada con el acuerdo de la directora del museo, la que me solicitó una carta de presentación que contuviera los objetivos de la investigación, a fin de que fuera archivada como experiencia del museo, y a la vez informar al Instituto Cultural (actual Secretaría de Cultura, Municipio de Bahía Blanca) sobre la investigación que se llevaría a cabo. De esta manera se incorporaba un nuevo recorrido en el trabajo de campo, que significó traslados ya no hacia la localidad de Cerri sino por el macrocentro de la ciudad.

El MAHBB no está contemplado en el programa municipal “Conoces Bahía”, propuesta educativa que me permitió viajar en algunas oportunidades al MFC (y sobre el que volveré más adelante), porque se supone que es un museo céntrico y por lo tanto no requiere traslado; no sólo el museo de Cerri, sino también el de Ingeniero White sí lo requieren, porque se encuentran más distantes de Bahía Blanca. Esto significa que las escuelas que visitan el MAHBB deben organizar por sus propios medios el traslado hacia el museo: la Escuela Experimental contrató un colectivo, la Escuela Céntrica llegó caminado y la Escuela Mitre en un colectivo de línea, lo que se vincula no solo con la localización de las instituciones sino con los recursos que cada una contaba.

2.2.2. Las Escuelas Secundarias recorridas, las docentes y el ingreso

Las escuelas secundarias con las que trabajé, como he mencionado, no fueron elegidas a priori del trabajo de campo en los museos, sino más bien a partir de identificar a las docentes que solían visitarlos reiteradamente. Por lo tanto, el campo se fue delimitando por estas decisiones, focalizando en las escuelas secundarias que visitaban museos, pero también por mi disponibilidad horaria como docente para poder realizar las observaciones de clases y las visitas. En este sentido, si bien el eje de la investigación estaba orientado al tratamiento de distintos tópicos temáticos en diferentes experiencias áulicas y no a la cotidianeidad escolar en su conjunto (capítulo 7), me resultó necesario contextualizar dichas prácticas en las distintas escuelas secundarias en su integralidad, considerando sintéticamente las especificidades de cada una de ellas.

Como he anticipado, realicé una primera aproximación a las escuelas por intermedio de las docentes que visitaban periódicamente los museos de historia de la ciudad. A esta

información accedí por dos vías: por un lado, por un listado de docentes que habían participado del programa municipal “Conoces Bahía” que realizaba visitas guiadas al MFC y por otro, por los listados que guardan los museos que indican las escuelas y docentes que los visitan.

Una vez detectadas las docentes que visitaban periódicamente los museos, me puse en contacto con ellas para plantearles la propuesta de acompañarlas en las visitas a museos y clases vinculadas. Una vez que la docente aceptaba, me dirigía a los equipos directivos de las escuelas para negociar el acceso a las instituciones, lo que no siempre sucedió. Como resultado de esto, pude acompañar a varias docentes a las visitas a los museos, pero la observación de sus correspondientes clases fue dispar.

En las escuelas Federal y Mitre me entrevisté con el personal directivo, con el que mantuve charlas que duraron entre veinte y treinta minutos. En ambos casos me pidieron cartas de presentación con los objetivos de la investigación. En la escuela Experimental, el acceso fue autorizado por la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales, a quién conocía previamente debido a mi trabajo en la universidad y en otra escuela dependiente de la UNS, por lo que no me solicitó por escrito ningún permiso. En las escuelas Noroeste y Céntrica no realicé observaciones de clases, pero pude acceder por distintas vías a información básica de las mismas que presentaré a continuación.

La “Federal” es un establecimiento que tiene 50 años, dista dieciocho cuadras del centro de la ciudad y fue creada como escuela secundaria completa (Media, Polimodal y ahora Secundaria) por iniciativa de los vecinos del barrio. Además de los estudiantes que viven en la zona, a esta escuela asisten otros de barrios cercanos, lo que surge claramente si se observan las pintadas en las paredes y bancos en referencia a los equipos de fútbol local, que expresan pertenencias barriales. Es una escuela grande de dos pisos con un patio de importantes dimensiones, donde en el momento del trabajo de campo había una construcción de cuatro aulas y dos baños en estado de abandono. El establecimiento tiene orientación en Arte, eso se nota al transitar sus pasillos donde murales, fotos y adornos componen sus paredes.

Yo ya había transitado la escuela Federal como profesor durante cinco años, pero no conocía a Sonia, la docente del curso donde observé las clases. Ella es profesora de Geografía y secretaria. Tiene aproximadamente 55 años. Se formó en un Instituto Privado Católico de la ciudad de Bahía Blanca y luego estableció vínculos con el Departamento de Geografía de la UNS donde asiste a cursos y actividades. Está realizando estudios de posgrado donde trabaja el

tema de las islas de la Ría de Bahía Blanca, para esto relevó relatos de los antiguos pobladores y fotos viejas que recopiló en un libro. Como anticipé anteriormente, en el acceso al curso de Sonia medió una presentación previa con el equipo directivo.

Retomando a Rockwell (2009), el momento inicial de acceso al campo adquiere mayor relevancia, ya que nuestros interlocutores comprueban sus hipótesis directamente, recurriendo al rango de roles disponibles que en el caso de los estudiantes suelen ser maestros, enfermeros, madres y padres. Los maestros toman en cuenta cada pista de saber compartido, intentando adivinar la intención de la visita, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llega a pedir permiso para anotar, mirar, preguntar y escribir. En este sentido, describiré por medio de un registro, una de las primeras aproximaciones a los espacios escolares, cuando llegué a la escuela “Federal” para acceder a las clases de Sonia:

El día 6 de agosto del 2014, una vez finalizada la entrevista que le realicé a Darío quien trabaja en la oficina de turismo de la Municipalidad de Bahía Blanca en el programa educativo “Conoces Bahía”), me mostró un cuaderno de las vistas programadas al Museo Fortín Cuatrerros de Cerri y así fue que pude saber de Sonia (...). A Darío lo conocía desde antes de comenzar con el trabajo de campo, pero solamente de vista. Sabía que organizaba visitas al MFC, institución con la que yo venía trabajando desde el año 2011. En una de esas vistas nos encontramos y le pregunté si podía entrevistarlo, a lo que accedió por lo que pude conversar con él a mediados del año 2014, cuando recién iniciaba mi trabajo de campo. Darío nació en Bahía Blanca, es guía universitario de turismo, se recibió en la UNS y es el responsable de acompañar los recorridos del Programa Municipal “¿Conoces Bahía?”, que lleva los contingentes escolares a las localidades donde se encuentran los museos. Su trayectoria formativa articula sus estudios universitarios, un breve desempeño como ayudante de cátedra, y su trabajo en distintas áreas del municipio, que incluyó un breve pasaje por el MHBB y, desde hace diez años, en el área de turismo dependiente de la Municipalidad de Bahía Blanca. Una vez que establecí un contacto periódico con Darío, le consulté cuándo se programaban las visitas a los dos museos,

(Le escribo un correo electrónico a Sonia ese mismo día (...). Ella me responde enseguida bien predispuesta, aconseja que pida a los directivos una

autorización oficial, pero que por ella no había problema de que participe de sus clases. También me da su teléfono celular, el de su casa y el de la escuela que trabaja a la mañana como secretaria.

Ante la sugerencia de Sonia de que escriba una carta de presentación para la escuela, me di cuenta que tenía muy poco tiempo para hacerlo. Ya era 6 de agosto y la visita sería el 9 de septiembre, por lo tanto, una semana antes ya tenía que tener la autorización para observar por lo menos la clase previa. A la semana siguiente me acerco a la escuela para hablar con el equipo directivo, al que ya conocía porque había trabajado en esa escuela hasta el 2014 (año que fui desplazado por una docente titular). En ese momento estaba la directora que antes había sido regente y el vicedirector, a quien no conocía. Les planteo brevemente el proyecto de Tesis y les explico mi intención de observar algunas clases de la profesora Sonia. Pensé que sería un trámite y que rápidamente aceptarían porque ya me conocían como docente, pero no fue así. Me pidieron una carta firmada por mi directora que vive en el Gran Buenos Aires, donde se expliciten las finalidades del trabajo de campo.

Un día antes de la clase de Sonia el 20 de agosto, me acerco nuevamente a la escuela para llevar la carta de presentación donde había incluido el título de la Tesis, la solicitud de autorización para observar clases previamente consensuadas con los docentes y en caso de ser posible realizar un registro audiovisual de las mismas, como también de la visita, explicando los fines académicos. Ante la presentación de la carta me autorizan a observar dos clases, pero sin filmar en la escuela, aunque sí me permitían hacerlo en el museo, si es que allí estaban de acuerdo (Registro de observación de clase, Bahía Blanca, 21 de agosto 2014).

Incluyo este fragmento porque me permite describir la complejidad para insertarme en las escuelas, que como mencioné anteriormente, implicó en todos los casos los contactos iniciales con las docentes que solían frecuentar los museos, a fin de anticipar una posible visita al mismo nuevamente y así acompañar su tarea concomitante en el aula. Era la profesora en cuestión la que en una primera instancia decidía si quería ser parte de la investigación permitiéndome observar sus clases y acompañándolas en las visitas, pero su

aceptación no lo garantizaba ya que como surge del anterior testimonio, requerí asimismo de autorizaciones institucionales.

La “Noroeste” es una escuela de barrio, ubicada a unos 3 km del centro de Bahía Blanca. A ella asisten los chicos que viven cerca de la institución mayoritariamente, funciona en los tres turnos (TM-TT y TN). Es una escuela grande y tiene problemas de infraestructura, fue noticia durante el desarrollo de la Tesis por la caída del cielorraso. Trabajé hace unos años en el turno noche, por lo que desconozco la organización de la escuela en otros turnos. Esta escuela visitó el MFC en el año 2015 y entrevisté a la docente Araceli un par de oportunidades, pero no pude observar sus clases allí. En el siguiente fragmento de un registro del año 2015 presento las dificultades para poder realizar observaciones áulicas en la escuela Noroeste, que implicaron un trabajo previo para la aceptación de la docente auspiciando una aproximación más extensa a su propuesta pedagógica en el aula, la que se vio luego frustrada:

El contacto inicial con la Escuela Noroeste y la docente Araceli lo realicé por medio de Darío, quien se desempeña en la Subsecretaría de Turismo de la MBB. (...) En cierta oportunidad Darío me informa que hay una visita programada por una docente de la escuela Noroeste, llamada Araceli. Me contacto con ella por Facebook (...) y le consulto si podía observar el tratamiento de las visitas en sus clases, a lo que me responde que no habría problemas pero que necesitaba organizarse y que me volvía a escribir. Araceli es profesora de Historia recibida en la UNS, docente de distintas escuelas secundarias e institutos terciarios públicos. Tiene aproximadamente 45 años, es soltera y es militante en el SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires). En el transcurso de los días restantes la oficina de turismo cambia la fecha de la visita, del 1 de junio al viernes 3. Este cambio de día complica a Araceli, quien me escribe que no podrá acompañar a los estudiantes en la visita porque va a estar cumpliendo horario en otro establecimiento educativo, por lo cual el trabajo áulico lo abordaría después de la visita, según lo que los chicos le cuenten; al no haber ido al museo, decidió que no trabajaría en profundidad los temas (Registro de visita de EN al MFC, Bahía Blanca, 3 de julio 2015).

Situaciones como la mencionada se presentaron varias veces durante el trabajo de campo, lo que generó que el diseño de la investigación sea flexible, ya que fue difícil

planificar previamente en que momento y docentes (o escuelas) visitarían los museos, lo que dependía de la disponibilidad de las distintas instituciones involucradas. Si bien todas las docentes con las que trabajé tenían experiencia acumulada en visitas a los museos, sus lógicas de acercamiento a los museos, variaba de un año a otro.

Por la variedad de museos de historia que hay en el partido de Bahía Blanca (lo que ya fue anticipado en el capítulo de presentación), no siempre las docentes elegían los que son objeto de investigación de esta Tesis, sino que variaban permanentemente. Esta dificultad formó parte de la construcción de mi objeto de conocimiento, ya que desde allí pude reconstruir la complejidad en la construcción social de la memoria acerca de la frontera y el patrimonio en Bahía Blanca, entendiendo que la misma es resultado de múltiples instituciones. En este sentido, la originalidad metodológica del trabajo de campo ha radicado desde los comienzos de la disciplina en que el investigador, a través de relaciones que establece con los otros, es el instrumento principal de investigación. Hay una implicación personal y una transformación de quién investiga (Loureau, 1986; Wacquant, 2006), sentimientos y por ello una tensión inicial entre objetividad y subjetividad, presente en los primeros escritos de los primeros antropólogos de campo (Batallán y García, 1992). Fue mi involucración con los distintos museos e instituciones, con sus dificultades y logros, lo que fue configurando mis ideas acerca de lo que sucedía en las escuelas y museos en torno al pasado fronterizo y su actualización.

Araceli, también es profesora de la Escuela Céntrica, por lo que el vínculo con ella me permitió conocer esta otra institución también. La “Céntrica” está ubicada en el macrocentro de la ciudad, en una zona de mucho movimiento de personas, comparte la manzana con un hospital y recibe varias líneas de colectivos, esto hace que su población de su alumnado sea heterogénea. Es una escuela muy grande, con una infraestructura que pocas tienen: gran biblioteca, estadio cubierto, amplios laboratorios, una sala multimedia. A esta escuela la conocía al momento de realizar el trabajo de campo porque había trabajado como docente por un año. Pero además fue la escuela donde cursé mis estudios secundarios.

Otra de las escuelas que visité fue la “Mitre”. Es una escuela secundaria que se encuentra en el centro de un populoso barrio de sectores de clase media distante unas veinticinco cuadras del centro de la ciudad, dentro del área urbana. Asisten mayoritariamente estudiantes del barrio, aunque en menor medida también de una villa cercana. Una docente

me comentó que había cambiado en los últimos años la conformación social por una política de la dirección de focalizar en los sectores medios del barrio.

Si bien no es la única escuela secundaria del barrio, la Mitre es una de las más grandes y comparte edificio con una escuela primaria, siendo comunes la entrada, el salón de actos y el patio. Atravesando el salón de actos hay un pasillo largo que lleva a la escuela secundaria cuya construcción, más nueva, tiene dos plantas: arriba se encuentra la dirección y la preceptoria, abajo las aulas. En esta escuela observé la mayoría de las clases de tercer año de Florencia. Ella es profesora de Historia, se recibió en la UNS, tiene aproximadamente 55 años, es también docente en distintas escuelas secundarias e institutos terciarios públicos. Su interés por la historia comenzó en la escuela secundaria, en 1978 participó en un concurso sobre la historia de Bahía Blanca en ocasión del 150 aniversario de la ciudad.

El acceso a la Escuela Mitre lo realicé mediante una entrevista con el director y la secretaria del establecimiento, previo contacto con Florencia. A pesar de que entregué la carta que me solicitaron y me había presentado con anterioridad, en mi primer día en esa escuela el director me confunde con un suplente, así lo registré:

Hoy es lunes 5 de septiembre y me dirijo en auto al barrio de la escuela, es temprano son las 7.15 de la mañana, está fresco, pero es de día. Voy a observar la clase de historia de Florencia en la Escuela Secundaria Mitre en el curso donde ella es profesora, 3ºA. Al llegar a la escuela y como es la primera hora, observo chicos y chicas afuera, algunos apoyados contra las paredes, algunos agrupados en círculos. Otros estudiantes estaban en el hall. La puerta de entrada al salón de actos estaba cerrada. Me detengo unos minutos, sin saber bien como es la dinámica de la escuela porque no la conozco. Espero afuera en el hall, aunque veo que ya hay algunos docentes que entraron al salón de actos.

Al tocar el timbre de entrada, los alumnos entran a formar y yo me acoplo a ellos. El director del establecimiento, al que yo recordaba de haber hablado con él en el momento de la presentación para la realizar el trabajo de campo, me dice: - ¿Suplente de qué docente ¿sus vos? Ahí, en un clima de permanente entrada de chicos a la escuela, le comento brevemente que yo había hablado con él y le había acercado una carta para observar la clase de historia de la profesora Florencia. Ahí dijo recordar lo sucedido y me dijo:

¡espérala!, seguro estará por llegar! (Registro de campo, Bahía Blanca, 5 de septiembre 2016)

La instancia de la presentación es crucial en el trabajo de campo porque abre relaciones sociales y es parte de una negociación recíproca del sentido de prácticas y discursos (Guber, 2005); me interesa subrayar mediante esta presentación en la Escuela Mitre como la misma es informativa del contexto de estudio: escuelas de grandes dimensiones como las que formaron parte de este estudio implican una circulación cotidiana de numerosas personas, un grado de anonimato que incide en lo que sucede allí, en este caso en términos de la complejidad que implica trasladar fuera de la escuela a los contingentes de alumnos, o en el hecho de poder realizar propuestas pedagógicas áulicas con una importante autonomía.

Por último, la escuela Experimental es una de las cuatro escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional del Sur (UNS), está en particular fue creada en 1962, seis años después de la creación de la universidad. A diferencia del resto de las escuelas presentadas anteriormente, los estudiantes ingresan directamente si es que ya cursaron allí la escuela primaria, priorizándose a los hijos del personal universitario y luego se llenan las vacantes por examen de ingreso. Desde 2013 se implementó además el sorteo para 60 alumnos que pueden ingresar sin examen. Es una escuela ubicada en el macrocentro de la ciudad, considerara socialmente como una de las mejores escuelas de Bahía Blanca. En esta escuela nunca había trabajado, si en otras que comparten el edificio. Se trata de un edificio de grandes dimensiones que ocupa un cuarto de manzana, tiene dos pisos, una importante biblioteca y ludoteca. Además, tiene un equipo de medios tecnológicos a disposición de cada una de las escuelas del edificio. En el año 2018 el edificio que ocupan estas escuelas fue “tomado” por los estudiantes frente al recorte presupuestario de las universidades nacionales.

Los estudiantes de esta escuela visitaron el MAHBB 2015 acompañados por Valentina, la profesora de Ciencias Sociales quien realizó una experiencia de aula-taller en el museo que explicaré detalladamente en el capítulo 5. Valentina es profesora de historia, tiene aproximadamente 50 años, y el contacto con ella se realizó por medio de otra profesora, ya que a pesar de que ya la conocía porque había sido mi docente en la carrera de Historia, no habíamos tenido un trato personal.

Valentina frecuenta reiteradamente el MAHBB realizando distintos talleres en sus instalaciones. El contacto con Valentina se concretó en una de las visitas al museo de Cerri (MFC) con las estudiantes de magisterio, cuando conocí a la responsable del Área de Ciencias

Sociales de la Escuela Experimental quien me comentó que Valentina realizaría próximamente una visita al MAHBB.

Además de esta experiencia en el museo, en la escuela “Experimental” observé una clase de Valentina y una charla abierta de la Organización Mapuche Kumelén Newen Mapu, a la que luego haré referencia. Por otra parte, en mayo de 2016 me entrevisté con la coordinadora de Ciencias Sociales de la escuela Experimental para contextualizar las prácticas de las docentes del establecimiento. En el transcurso de la entrevista me comenta, como al pasar, que un grupo de estudiantes de la misma escuela había participado del Programa Provincial de Derechos Humanos “Jóvenes y Memoria” en el año 2015 y habían hecho un video sobre el Malón del 19 de mayo de 1859 a Bahía Blanca. Dado mi interés me pasó el contacto de Amalia, la profesora responsable, y me comentó que ella estaba preparando una muestra por el aniversario del malón. Amalia es profesora de música, además de bibliotecaria, tiene 50 años y es coordinadora del Programa Jóvenes y Memoria en la escuela Experimental.

El contacto con Amalia, me permitió abrir el campo y considerar a una nueva docente que había abordado un tema de importancia para la Tesis, el citado malón de 1859 a Bahía Blanca. Si bien durante el proceso de realización de este proyecto no había podido relevarlo por no conocerlo, me pareció interesante su abordaje para esta Tesis por lo que lo abordé retrospectivamente. A partir de la entrevista a Amalia y el análisis del video producido en el marco del proyecto incorporé un breve análisis, en el capítulo 7, sobre la investigación en las escuelas. Pero también, dicho proceso me permitió registrar una experiencia educativa en las que participaron mujeres de la Organización Mapuche Kumelén Newen Mapu en mayo del 2018 en la escuela Experimental. En esa charla me reencontré con Quimey, a quién luego entrevisté, lo que analizaré en los capítulos 7 y 8.

Quimey es una de las referentes de la Organización Mapuche Kumelén Newen Mapu, agrupación que integra desde hace 10 años. Nació en Bahía Blanca y se define como mujer mapuche, tejedora de telar y alfarera. Cuando la entrevisté en el año 2018, me contó que estaba muy interesada en “transmitir los conocimientos y la cosmovisión mapuche en las escuelas”, por lo que había asumido la responsabilidad, junto a otra mujer mapuche, de las charlas en distintos establecimientos educativos. En ese momento se encontraba trabajando en dependencias municipales en el marco del Programa Envión, una propuesta estatal destinada a jóvenes donde impartía talleres de alfarería, transmitiendo sus conocimientos y vivencias personales.

Si bien mi vínculo en la escuela Experimental con la referente mapuche se dio en 2016 (vía Valentina) y 2018 (vía Amalia), en realidad yo conocía a Quimey desde antes de iniciar el trabajo de campo, porque había participado en varias de las actividades de su organización. Además, durante un tiempo me invitaron a integrar la Mesa Auto gestionada de Educación Intercultural, donde Quimey también participaba, por lo que asistí a reuniones en Bahía Blanca (2013), Olavarría (2013) y Sierra de la Ventana (2014).

En las escuelas “Federal”, “Mitre” y “Experimental” realicé observaciones de clases de Geografía, Historia y Ciencias Sociales que se realizaron con anterioridad y posterioridad a las visitas a los dos museos mencionados, con la finalidad de visualizar el tratamiento de la historia local, sus abordajes, las estrategias utilizadas y los recursos con mayor profundidad. Observé un total de 10 clases escolares de dos horas cada una: seis fueron clases de Historia de tercer año en la Escuela Mitre, dos de Geografía en la Escuela Federal de quinto año, una de Ciencias Sociales en la Escuela Experimental y otra de la misma escuela en una clase en el MAHBB. Además, observé una charla abierta con representantes de pueblos originarios en la escuela “Experimental” de dos horas en formato clase, de la que participaron cursos de Historia y Lengua; así como otra con el mismo formato para estudiantes de magisterio (que se aborda muy tangencialmente en esta Tesis). Estos registros permitieron incorporar información contextual acerca de las escuelas y los barrios a los que pertenecen.

ETNOGRAFÍA EDUCATIVA: LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Introducción

3.2. Estudios etnográficos sobre los procesos de escolarización en Estados Unidos y Gran Bretaña

3.3. La mirada crítica a las teorías reproductivitas y los aportes de E. Rockwell al campo educativo

3.4. Antropología y educación en Argentina

3.4.1. Miradas sobre la escuela secundaria desde la etnografía escolar

3.4.2. Etnografías sobre las prácticas, el trabajo y la formación docentes

3.5. Etnografía de la educación, el patrimonio y los museos

3.6. Originalidad y aportes de la Tesis al campo de la Antropología y Educación

3.1. Introducción

En este capítulo desarrollaré distintas teorizaciones sobre la etnografía educativa como campo de investigación, lo que implica una decisión teórico-metodológica de circunscribir a esta Tesis dentro de estos marcos predominantemente desarrollados por la Antropología y el sub campo de la Antropología y la Educación (ver capítulo 2). Esto presupone que, en el recorrido teórico de este capítulo, cobraran relevancia las etnografías realizadas sobre distintos procesos educativos, centralmente los escolares, donde analizaré distintas dimensiones relevantes a los fines de esta Tesis, contextualizando históricamente diferentes investigaciones en tres momentos.

El primero de ellos está referido a los que se consideran como los primeros estudios de etnografía educativa, producidos durante la década de 1960 en Estados Unidos y Gran Bretaña. Los primeros trabajos retomaron la tradición etnográfica previa del particularismo histórico que, bajo un concepto holista, estudió la educación como proceso de enculturación y la incorporación progresiva de las jóvenes generaciones en un marco cultural dado. Estos

estudios fueron cuestionados desde marcos teóricos heterogéneos. Como desarrollaré más adelante, algunos pertenecen a la “nueva etnografía” inspirada en la etnosemántica, o se definen como microetnografías, bajo la influencia de la sociolingüística y la “etnografía de la comunicación”, otros se enmarcaron dentro de la etnometodología (que produce un importante giro epistemológico en la Antropología), y por último dentro de la “etnografía crítica”.

Luego, presentaré el segundo contexto, refiriendo brevemente a las principales concepciones que se desarrollaron en lo que se consideraron las teorías reproductivistas en educación y las discusiones críticas sobre estos marcos teóricos que se realizan en Latinoamérica, centralmente en México con los valiosos aportes de Rockwell. Además de abordar los aspectos críticos que realiza esta autora partiendo de una nueva mirada en los análisis de Antonio Gramsci, para concluir expondré algunas variables para interpretar el concepto de reproducción desde la antropología de la educación.

Posteriormente, desplegaré el tercer contexto, realizando una revisión sobre el sub campo de la Antropología y Educación en Argentina partiendo de las vinculaciones que establecieron Graciela Batallán, Elena Achilli y María Rosa Neufeld con la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUARE), organizada por Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile) desde mediados de la década de 1980. Estas vinculaciones dieron origen a los primeros grupos de investigación argentinos sobre las temáticas educativas desde un enfoque etnográfico o socio-antropológico: entre ellos, el coordinado por Achilli en la Universidad de Rosario (UNR) y el organizado por Batallán y Neufeld en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la década siguiente surge el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), siendo estos los tres centros más importantes que continúan desarrollando investigaciones hasta la actualidad, aunque se han desarrollado asimismo investigaciones en otras universidades nacionales. Este recorrido será presentado en esta Tesis como introducción a dos problemáticas que, ante la heterogeneidad de investigaciones sobre la realidad educativa, me interesa destacar.

Una de ellas refiere a los estudios etnográficos sobre la escuela secundaria en Argentina. Estos aportes se destacan dentro del abordaje interdisciplinario sobre la escuela secundaria, y en este capítulo presento una variedad de temas que fueron estudiados en este nivel y algunas de las principales problemáticas abordadas en distintas provincias. Como

anticipé, si bien son pocos los trabajos etnográficos que se enfocan en la escuela secundaria, hay una gran variedad de temas trabajados, tales como las tensiones generadas por la obligatoriedad del nivel en escuelas urbanas y rurales en distintas provincias; problemas vinculados a la elección de las escuelas por distintos motivos, algunos asociados a la vida productiva y otros a las tradiciones familiares; procesos de identidad sexual; planes específicos orientados a la terminalidad del nivel, entre otros.

La segunda problemática que presentaré en este capítulo se refiere al trabajo, las prácticas y la formación docente que ha sido también abordada por varias investigaciones efectuadas por la etnografía de la educación en Argentina. Al abordar esta Tesis las trayectorias educativas de las docentes de la escuela secundaria que visitan los museos, considero importante retomar estos conceptos que luego serán trabajados en el capítulo 7.

Finalizando este capítulo recorreré algunas de las principales teorizaciones acerca de la relación entre la educación, el patrimonio y los museos. Salvo algunos trabajos pioneros de Batallán y Díaz (1990) que abordan esta triada enfocados en la escuela primaria, no se han realizado en Argentina investigaciones desde un enfoque etnográfico el tratamiento escolar del patrimonio de los museos de historia en la escuela secundaria. Es por esto, que en este apartado presentaré trabajos parciales, la mayoría etnográficos, que constituyeron insumos para esta investigación. Por último y en estrecha relación con lo anterior presento los aportes de esta Tesis al campo de la antropología de la educación.

3.2. Estudios etnográficos sobre los procesos de escolarización en Estados Unidos y Gran Bretaña

Según Rockwell (2009), la educación fue uno de los objetos tradicionales de la disciplina antropológica, si bien inicialmente se la incluía dentro del campo de la “socialización” o de los problemas de la cultura en relación a la personalidad, efectuados de forma pionera por Margaret Mead y Ruth Benedict en las primeras décadas del siglo XX. Es a partir de 1960 cuando se inicia en el mundo anglosajón el campo de la “antropología y educación”, recortándose a la par de otros subcampos disciplinarios un área de estudio específico dedicado a los procesos educativos.

Al retomar esta tradición clásica de la etnografía es importante considerar una distinción fundamental, la referida a la diferencia entre la educación y la escolaridad (Levinson y Holland, 1996): si bien los primeros estudios etnográficos abordaron los procesos educativos no escolares en contextos coloniales, al incrementarse las investigaciones de campo en Europa y América como resultado de los procesos de descolonización en la década de 1960, la educación escolar en los países centrales pasó a ser un objeto de estudios destacado para la antropología.

Luego de este momento donde la educación escolar fue estudiada con intensidad por la etnografía educativa (el que se extendió a lo largo de la segunda mitad del siglo XX), progresivamente la recuperación de la tradición antropológica ha permitido explorar la idea de que la educación no sólo acontece dentro de las escuelas, ya que estas son resultado de procesos socio-históricos que las construyeron y legitimaron como espacios institucionalizados de transmisión del conocimiento. Esto ha permitido que en las últimas décadas se desarrollen una importante cantidad de estudios que problematizan las relaciones entre las experiencias formativas dentro y fuera de las escuelas, como veremos enseguida.

Por otra parte, y en relación con lo anterior, Levinson y Holland (1996) se refieren la escolaridad como un proceso institucional por medio del cual los niños y jóvenes adquieren conocimientos y disciplinas que refuerzan la ideología del Estado-Nación moderno. En este sentido, las escuelas modernas se ubican en un espacio intermedio entre lo local y lo nacional, son las que ofrecen a los estudiantes enseñanzas y credenciales válidas más allá del espacio particular de su grupo inmediato de pertenencia, y a la vez conducen a los estudiantes hacia proyectos dominantes de nacionalismo y formación laboral capitalista, enlazándolos a sistemas de clase, género y desigualdad social.

A partir de esta definición general, que luego retomaré, y con la atención puesta en los procesos de escolarización y áulicos, a continuación, presentaré brevemente distintas corrientes antropológicas que fueron construyendo el entramado de los estudios etnográficos sobre dichos procesos en Estados Unidos y Gran Bretaña, basándome para esto en las sistematizaciones realizadas por Elsie Rockwell (2009) y Ana Padawer (2017), entre otros autores.

Una de las primeras corrientes antropológicas que atendió a los procesos educativos fue el particularismo histórico, que se desarrolla en Estados Unidos como reacción crítica del evolucionismo. Su enfoque teórico general, con una inspiración culturalista, consideraba la

importancia de la sistematización de los datos de campo obtenidos por medio de guías o formularios para orientar, observar y clasificarlos a partir de categorías universales. La educación aparece, en estas guías, como un aspecto constante de cualquier sociedad reflejada en distintas prácticas escolares y no escolares.

Dentro de esta corriente, el estadounidense Jules Henry (1975) se interesó por analizar los procesos de interacción en las aulas y la transmisión de los contenidos de la educación formal en Estados Unidos. Para Rockwell (2009), la utilización de estas técnicas basadas en las guías de campo condujo a la generación de descripciones descontextualizadas de rasgos culturales, lo que se corresponde con una forma clásica de practicar la etnografía en sus versiones funcionalista y culturalista.

Otra corriente que influyó de manera considerable en los estudios antropológicos sobre la educación, es la llamada “nueva etnografía” o “etnosemántica” Esta corriente surge en Estados Unidos hacia fines de la década de 1950 y principios de la década siguiente, y su enfoque destacaba la importancia de describir la cultura desde el punto de vista “emic” (por sobre la versión “etic”, formulada de manera externa por el investigador, lo que subyacía en las versiones teóricas anteriores).

Los estudios de esta corriente profundizaron la idea de que la cultura integra un conjunto de significados compartidos por los actores sociales que deben ser mirados desde los conceptos nativos, relativizando los conceptos científicos desde donde mira el antropólogo. En este sentido, esta corriente partía de una concepción de la cultura como correspondencia lingüística y explicaba qué elementos culturales eran considerados los adecuados para pertenecer a un grupo social. Para Rockwell, el aporte de esta corriente consistió en recuperar la mirada “emic” y focalizar en las categorías propias de cada cultura, que en el caso de análisis de los procesos áulicos educativos, permitió a investigadores como George Spradley y David McCurdy (1972) construir una “gramática cultural”, partiendo de un conjunto ordenado de términos y reglas implícitas que generaban los comportamientos en las aulas en el contexto norteamericano. Estos estudios enfocaron en los conocimientos formalizados o las micro situaciones descriptas, sin una relación con lo institucional o el contexto social (Rockwell, 2009, p.110).

Otro tipo de etnografías educativas que se desarrollaron en las décadas de 1970 y 1980, fueron las llamadas micro-etnografías, que en gran parte recibieron la influencia de la sociolingüística norteamericana, y en particular del campo de la “Etnografía de la

Comunicación”. Su atención estaba en el análisis detallado del registro, grabado o en video, de las interacciones sociales en situaciones escolares. Sus estudios se basaron en explicar la competencia educativa, a través de la comunicación verbal y no verbal, sus contextos de variación, y tendieron a explicar el fracaso escolar derivado del conflicto cultural y lingüístico.

Para Rockwell, algunos de estos estudios tales como los de Susan Philips (1983) o Shirley Heath (1983) constituyeron importantes aportes, ya que mostraron diferentes pautas de comunicación verbal y de prácticas educativas en distintos contextos. La primera se enfocó en los procesos de comunicación en las aulas norteamericanas de los niños de la reserva india de Warm Springs (Oregón) y los comparó con las interacciones en otros espacios de la reserva, mostrando que el fracaso escolar frente a los grupos angloparlantes se debía, en parte, a la incompatibilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares y las características culturales de origen. Heath por su parte realizó un estudio comparativo sobre las prácticas lingüísticas en dos comunidades norteamericanas asociadas a importantes emprendimientos textiles, para analizar cómo las prácticas escolares se diferenciaban socialmente según la perspectiva laboral y la preparación para el trabajo.

En general, estas corrientes micro etnográficas dieron relevancia a la noción de “currículum oculto”, proponiéndose describir aquello que se enseña implícitamente, pero sin embargo involucra una práctica docente activa. Un aporte significativo de estos trabajos fue analizar la comunicación y las interacciones sociales que se daban dentro de las aulas entre docentes y alumnos, considerándola de una manera distinta a la que se generaba con las categorías formales de la didáctica. Esto les permitió desplegar la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños (Rockwell, 2009, p. 111).

Confluyendo con los estudios micro-etnográficos, la sociología cualitativa de orientación microsocial ha contribuido de manera destacada en los estudios etnográficos para el análisis de los procesos educativos, especialmente la etnometodología. Esta corriente norteamericana surge en la década de 1960 con la obra de Harold Garfinkel “Studies in Ethnomethodology”.

Para Alain Coulon, su importancia radica en la ruptura radical con la sociología tradicional porque permite analizar lo que hacemos como sujetos ordinarios para organizar nuestra existencia social, analizando las prácticas cotidianas y las interacciones asumiendo que todo sujeto es capaz de comprenderse a sí mismo, comentarse y analizarse (Coulon, 1988,

p. 10). En una revisión de esta corriente para problematizar antecedentes de estudios sobre la organización escolar, Padawer (2008) destaca el trabajo de Hugh Mehan (1979) y su trabajo sobre la estructuración social de las clases, advirtiendo que las mismas se organizan de manera jerárquica y secuencial. En este sentido, las lecciones o evaluaciones generan modificaciones en el comportamiento gestual y verbal en el intercambio entre docentes y alumnos, contribuyendo a la creación de dicho orden.

Por su parte, Frederick Erickson y Jeffrey Shultz (1982) realizaron entrevistas entre estudiantes de la escuela secundaria y consejeros de estudio para problematizar su incidencia en las elecciones de estudios superiores. Según Padawer (2008), un aporte de estos autores para comprender esta construcción cotidiana de la diferencia social en el nivel medio y superior consistió en describir patrones de ritmo en conversaciones filmadas, mostrando cómo el juicio subjetivo de los consejeros se constituye a partir de señales que provienen del contenido y la forma de la conversación ligada a una posición social compartida, de forma que los estudiantes que establecen una buena comunicación se ven más favorecidos por los consejos más positivos.

En trabajos posteriores Erickson (1993) profundiza la mirada en los encuentros sociales ocurridos en el aula, considerando cómo estos resultan parcialmente permeables al mundo exterior. Para los docentes occidentales americanos y los europeos, la existencia de la lección hablada es considerada una instancia de interacción privilegiada en las clases, porque presuponen que es necesario que el profesor haga preguntas directas a los niños para saber si conocen la información anterior que se está revisando o la nueva que se les va a enseñar (Erickson, 1993, p. 335).

Esto le permitió a Erickson formular una teoría sobre las lecciones escolares como encuentros educativos; situaciones parcialmente limitadas en las que los profesores y los alumnos siguen “reglas” culturalmente normativas y previamente aprendidas, pero también situaciones de innovación en las que unos y otros construyen nuevos tipos de sentidos al adaptarse a las circunstancias fortuitas del momento. La mirada puesta en las interrelaciones, le permitió a Erickson analizar que los alumnos son considerados participantes activos de este proceso y no simples receptores pasivos de las condiciones externas. Los profesores y los alumnos están involucrados en una praxis común, improvisando variaciones situacionales dentro del material temático prescrito socioculturalmente y descubriendo a veces, en ese

proceso de improvisación, nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social (Erickson, 1993, p. 339).

Por último, mencionaré la corriente llamada “etnografía crítica”, que siguiendo a Rockwell fue generada a partir del estudio de Paul Willis (1977), quién entramó las teorías de la reproducción social y la Nueva Sociología de la Educación para el análisis de la contracultura escolar de los jóvenes pertenecientes a la clase obrera en una escuela media de Inglaterra. Willis utilizó un abordaje etnográfico para mostrar cómo algunos jóvenes resistían la cultura escolar y, fracasando allí, generaban prácticas que los preparaban para una exitosa inserción en la clase obrera (Rockwell, 2009, p. 114). Si bien, la crítica a la teoría de la reproducción será abordada en el próximo apartado a partir de la relectura de Rockwell, aquí se anticipan porque son estudios realizados en el contexto anglosajón, que permiten dialogar con las aproximaciones anteriormente presentadas, y también con las que desplegaré en el apartado siguiente.

El concepto de “producción cultural” que formula Willis (1993) le permite tensionar la idea de que la escuela reproduce la cultura social y cultural dominante, advirtiendo que los grupos subordinados producen allí una contracultura, a la que el investigador llama “producción cultural subordinada”. En los sistemas escolares los grupos dominantes intentan jerarquizar y controlar la producción cultural que allí acontece, sin embargo, la producción social subordinada también acontece, generando una presión contra-hegemónica en las aulas.

Padawer (2008) analiza el aporte de Willis retomando su clásico estudio “*Aprendiendo a trabajar*” (1977), destacando cómo en el análisis del investigador la identidad de clase no se impone, sino que se vive a través de la transformación y la aplicación objetiva de la fuerza de trabajo para la satisfacción de las necesidades y de la reproducción de la vida. Si bien es la propia cultura contra-escolar de los jóvenes la que los prepara para ocupar posiciones subordinadas en el sistema capitalista occidental, sus subjetividades tienen que ver con las condiciones existenciales de la clase obrera, más allá de las reproducidas en la escuela. El rechazo de los estudiantes al trabajo escolar por su individualismo y disciplinamiento, negando en el mismo acto el trabajo intelectual, da como resultado una reproducción de la ideología dominante que naturaliza el hecho de que los intelectuales tienen legítimamente condiciones materiales y culturales de existencia superiores (Padawer, 2008, pp. 72-73).

Además de aquellos temas relacionados directamente con la reproducción de las clases sociales, la etnografía crítica anglosajona también abordó otros temas vinculados a la desigualdad social desde la teoría marxista; fue así como se interesó tempranamente por el movimiento feminista y por las minorías de todo tipo. En Inglaterra, durante la década de 1980 y la primera mitad de la de 1990 son importantes las contribuciones de Elizabeth Grugeon (1995), quien se centró su investigación en la cultura escolar y cuyo enfoque novedoso consistió en estudiar los procesos de socialización de los niños, por medio de los juegos en los recreos, como constitutivos de identidades.

A diferencia de Grugeon, Julia Stanley (1995) retomó los estudios de Willis y se propuso estudiar las mujeres de la clase media británica que asistían a la escuela en un barrio conservador, demostrando que las ofertas de los cursos preparatorios las excluían de las escuelas técnicas, como así también marginaban a los hombres de las escuelas de artísticas. Asimismo, relevó que los alumnos aceptaban que la docilidad era un tributo propio de las niñas para adaptarse a las exigencias escolares y sociales, mientras que para los varones se aceptaba la agresividad y el ingenio (Padawer, 2008, p. 74).

Los trabajos de los últimos 15 años en el contexto anglosajón abordaron los procesos de resistencia social en los procesos educativos, y entre ellos es importante mencionar los aportes de Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland desde la década de 1990 hasta la actualidad. Si bien en un trabajo pionero ya mencionado (*The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, 1996), estos autores abordan una primera distinción entre educación y escolaridad, en un texto posterior Levinson (2014) retoma esta línea de reflexión señalando que: 1. La educación, como la formación, abarca mucho más que la escolaridad formal; 2. La educación es, y se imparte por la cultura y produce y reproduce estructuras y relaciones sociales; 3. La investigación etnográfica es de singular importancia para generar teoría y resolver problemas educativos (Levinson, 2014, p. 63).

De esta manera, la educación resulta definida como la manera por la que los seres humanos generamos, impartimos y adquirimos conocimientos en la satisfacción de nuestras necesidades y la resolución de nuestros retos existenciales, entendiendo que con ‘conocimientos’ se alude a aquellos elementos simbólico-culturales que dan sentido a nuestra vida y que nos permiten ir adaptándonos a las diversas circunstancias que encontramos (Levinson, 2014).

Si bien esta afirmación resulta cierta para todas las sociedades y formas educativas que han existido, el proceso histórico generado por la Ilustración, el auge del capitalismo y el impulso a la llamada “modernización”, condujeron al desarrollo de sistemas nacionales de escolaridad, que solucionaron problemas de escala y construyeron estándares legitimados de eficiencia. Como ha señalado Levinson en trabajos escritos más recientemente en coautoría, estos procesos conllevan la paradoja de que las familias de los estudiantes que ocupan lugares subordinados valoran la escuela no solo como vía de movilidad socioeconómica sino también como fuente de poder simbólico, así como de acceso al conocimiento científico y universal (Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets, 2007, p. 826).

Los estudios de Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland recuperan distintas escalas y niveles de análisis, destacando cómo los procesos históricos de mayor generalidad que caracterizan a cada contexto, como los más específicos vinculados a cada localidad, son aspectos constituyentes de las preocupaciones de la investigación (Cerletti, 2017, p. 134); este programa de investigación etnográfico que articula dimensiones macro y micro, atendiendo a procesos reflexivos de la condición del investigador como parte de un mundo socialmente problematizando, también se presentan en el contexto latinoamericano y argentino.

3.3. La mirada crítica a las teorías reproductivitas y los aportes de E. Rockwell al campo educativo

Como mencioné más arriba, los análisis pioneros sobre los procesos de escolarización según las distintas corrientes se entretajan con la mirada latinoamericana de Rockwell, quien influyó de manera significativa en los estudios etnográficos en educación a partir de sus lecturas críticas no solo hacia el culturalismo y la microetnografía, sino a las llamadas teorías de la reproducción de raigambre marxista, las que tuvieron una gran influencia en el campo educativo en la segunda mitad del siglo XX.

Las teorías reproductivistas postularon, de manera general y de allí su nombre, que la escuela ocupa un lugar fundamental en la reproducción social de los privilegios de la clase dominante. En este sentido, la expresión más significativa de esta corriente ha sido el libro de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996) de igual nombre, donde los autores definen al

conocimiento escolar como una selección particular y arbitraria de contenidos de contenidos culturales ligados a las clases dominantes.

A los fines de esta Tesis, me interesa subrayar la idea que los autores desarrollan sobre el sistema institucionalizado de enseñanza francés y su objetivo para la reproducción de las clases dominantes: “todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto-reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor -reproducción cultural- y contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases -reproducción social-” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95).

Para los autores, los sistemas de enseñanza persiguen los objetivos de reproducir los basamentos culturales de la clase dominante, y mantener a las instituciones ya que de esta manera las mismas contribuyen a mantener su hegemonía. Según Padawer (2008), el aporte de estos investigadores al campo de la etnografía radicó en que discutieron la idea de que la educación es un conjunto de instituciones por las que se asegura la transmisión de la cultura heredada, entendida esta última como un marco común de orientaciones para la acción de los colectivos sociales indiferenciados.

Mientras el funcionalismo, el culturalismo y la microsociología dominaban la antropología de la educación anglosajona, en Francia la teoría de la reproducción proporcionó los lineamientos conceptuales para los estudios sociales en la educación de la segunda mitad del siglo XX, influenciados por el estructuralismo marxista. El filósofo francés Louis Althusser fue una de sus figuras fundantes, ya que definió a la escuela como aparato ideológico del Estado, no solo en cuanto a los contenidos que transmite, sino en las prácticas sociales diferenciadas que genera y que, por la tanto, se ligan directamente a la perpetuación de las exigencias del capitalismo en las sociedades occidentales actuales (Padawer, 2008, p. 67).

El “aparato escolar” es el aparato ideológico dominante en las formaciones sociales capitalistas y como tal reproduce las relaciones de explotación. En este sentido la definición de Althusser sobre la escuela como aparato ideológico “silencioso” del Estado, permite comprender los mecanismos de reproducción: “la escuela (...) inculca durante años “saberes

prácticos” tomados de la ideología dominante, en algún momento una gran masa de los estudiantes “cae en la producción” y se hacen trabajadores y otra proporción continúa como juventud escolarizada que formaran los cargos medianos y una mínima parte se convierte en intelectual, en empresarios, en gentes de la represión o en agentes profesionales de la ideología: políticos, religiosos, jueces (Althusser, 1999, p. 125).

La mayoría de los estudios críticos a la teoría de la reproducción se iniciaron en la década de 1980, conduciendo a una reformulación de los análisis de las instituciones educativas y el Estado incorporándose progresivamente el concepto de relaciones de hegemonía de raigambre gramsciana, como respuesta a los enfoques más althusserianos. Uno de los autores que desarrolló esta perspectiva fuera de Francia fue el estadounidense Michael Apple, cuyas primeras producciones subrayaron la necesidad de incorporar a la idea de reproducción un análisis de las contradicciones, los conflictos y las resistencias en la escuela. A Apple le interesó desarrollar la problemática del poder y las relaciones de hegemonía para comprender las estructuras y las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura a partir de los aportes de Antonio Gramsci y Raymond Williams. Así sostuvo la idea de que las escuelas ayudan a mantener el privilegio de algunos modos de culturales, así como el conocimiento de los grupos poderosos definiéndolo como un saber legitimado, que debe conservarse y transmitirse intergeneracionalmente (Padawer, 2008, p. 71).

Estos cuestionamientos permiten a Apple considerar al Estado como un lugar de disputa: “el Estado precisa integrar gradual pero constantemente muchos de los intereses de los grupos tanto aliados como opuestos que lo integran [...] Integrando elementos ideológicos distintos desde la diversidad y a menudo poniendo a discutir a grupos en torno a sus principios unificadores, se puede lograr el consenso y se mantiene la idea de que las prácticas que se basan en esos principios hegemónicos de hecho ayudan realmente a estos grupos enfrentados (Apple, 1997, p. 45).

En el contexto latinoamericano, durante la década de 1980 los trabajos de Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Mercado en México constituyeron estudios pioneros para explicar las relaciones de clases en las escuelas desde una mirada crítica a las teorías reproductivistas, incorporando los enfoques de Gramsci y Williams (Padawer, 2008, p. 77). En este sentido, los estudios de Rockwell y sus colegas incorporaron la noción de relaciones de hegemonía a la concepción predominante de la literatura marxista, la que les permitió abordar los procesos de

reproducción social y cultural en las escuelas a través del concepto de “vida cotidiana”, recuperado de Agnès Heller (1997).

Rockwell discute con las teorías educativas reproductivistas y releyendo a las escuelas desde la teoría gramsciana, analiza como las clases subalternas pueden apropiarse de la propuesta formativa escolar cuestionando así los contenidos educativos propuestos desde la hegemonía estatal. En uno de los trabajos fundamentales que constituyen su mirada crítica, problematiza las intenciones cruzadas que atraviesan a las escuelas en la sociedad moderna. Estas refieren, por un lado, al rol ejercido por el Estado y las clases dominantes quienes trataran de conservar y potenciar sus formas de hegemonía manteniendo a otros sectores sociales como clases subalternas. Pero a la vez, son estos grupos los que se apropian, resignifican y disputan el poder de los grupos dominantes con el objetivo de transformar las relaciones sociales por las que transitan. Para las autoras, la relación Estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

En este sentido, Rockwell (1995, 1997) discutió la noción de institución escolar, entendiéndola como un lugar muy importante para la producción cultural de la clase dominante, pero a su vez espacio de transformación, protagonizada por los actores cotidianos que la transitan, entre ellos los sectores populares, que por esto mismo no son receptores pasivos de contenidos educativos propuestos por otros. La escuela como institución presenta una continuidad importante a lo largo del tiempo y el espacio, refleja las políticas educativas de los gobiernos, así como las particularidades locales: ciertos aspectos se mantienen mientras otros cambian de manera inevitable y permanente, en tantos espacios de producción y reproducción cultural (Rockwell y Mercado, 1988; Padawer, 2007).

En relación a la producción cultural recién mencionada, en trabajos más recientes Rockwell (1996) aborda la diferencia entre producción cultural y apropiación, señalando que el primer concepto puede conducir a pensar falsos determinismos. Así, por ejemplo, podemos cometer el error de analizar las producciones culturales nuevas olvidando los aspectos histórico-culturales o, al revés, pensar éstos como los determinantes de la “producción cultural” de las personas. Rockwell prefiere utilizar el término apropiación, porque integra simultáneamente una noción de la agencia como algo activo y transformador, señalando que la cultura constriñe y posibilita nuevas formas de acción social. En consecuencia, se sitúa la agencia en la persona que se apropia y usa recursos culturales disponibles, pudiendo la

etnografía educativa considerar cómo los aspectos culturales objetivados y pre-existentes en la vida cotidiana son experimentados, recreados y transformados por las personas (Saucedo, 2006, p. 407).

Para Rockwell (2009) la teoría de la reproducción ha hecho posible conocer y explicar las relaciones desiguales en torno de los procesos educativos, sin embargo, es necesario profundizar el análisis para poder entender cómo se dan esos procesos y los contenidos específicos que asume la reproducción social en las escuelas, para esto propone partir de cuatro ejes que explicaré brevemente, por su relevancia para esta tesis: a) el contenido de la reproducción, b) los niveles de abstracción, c) las escalas de la reproducción y d) la autonomía y determinación.

Para Rockwell, estudiar la reproducción social en las escuelas implica analizar su contenido: establecer cómo se produce y qué características asume la continuidad de ciertos contenidos de la reproducción social en el tiempo. Muchas veces se tiende a ver que todas las escuelas son iguales, que hay una continuidad en la cultura escolar casi inmutable de un país a otro, sin embargo, el sesgo “nacionalista” de un currículum puede ser muy distinto según la historia política de países colonizados y ex colonias (Rockwell, 2009, p. 130).

Pese a estas variaciones locales, la reproducción puede definirse en términos sociales, como aquellas formas de relación que le dan especificidad a la explotación capitalista y cuya reproducción ha requerido la transformación de los medios tecnológicos y la legislación que hacen posible su continuidad histórica. En la escuela, en los modos de apropiación del conocimiento y los valores implícitos en la interacción, es fácil identificar los contenidos ideológicos que atraviesan las prácticas escolares y que se manifiestan bajo la cultura escolar dominante y en menor medida aquellos contenidos de las culturas tradicionalmente excluidas. En este sentido, en el capítulo 6 de esta Tesis, analizaré la particularidad de la legislación educativa Argentina, presentando las continuidades del nacionalismo en la escuela, así como las modificaciones que lo cuestionan.

En relación con los niveles de abstracción, Rockwell retoma la crítica a Bourdieu y Passeron al considerar que sus posiciones teóricas no plantean ninguna perspectiva alternativa a la lógica de la reproducción en el aparato escolar, perdiendo de vista las instancias contradictorias o resistencias ante el proceso de reproducción dominante. Para la autora, la investigación etnográfica permite analizar la reproducción de las rutinas en las relaciones cotidianas, los significados particulares, los diferentes contenidos correspondientes a las

escalas temporales menores que permitan la comprensión de movimientos sociales y políticos que inciden en las realidades escolares. Subraya la necesidad de historiar el proceso de reproducción con los conceptos, las tensiones y los nuevos equilibrios que intervienen en los campos de la educación (Rockwell, 2009, p. 134). En el capítulo 7 presentaré algunas prácticas docentes que tensionan al currículum escolar.

Como tercer eje, Rockwell presenta las posibles escalas para estudiar la reproducción. Considerando una escala amplia de cientos o miles de años, que permite analizar las formas sociales de la evolución humana y que aún se reproducen en la actualidad, como las estructuras cognitivas y lingüísticas, presentes en cualquier proceso educativo. Luego una escala que llama coyuntural, cuyos contenidos se reproducen según su vigencia política, por lo tanto, pueden desaparecer o sustituirse. La dimensión espacial, también es considerada una escala para analizar la complejidad social en unidades graduadas e interrelacionadas. La reproducción del sujeto particular puede delimitar la escala mínima, la del ámbito cotidiano, pero esta no puede analizarse separada de las dimensiones sociales que las contienen. Las relaciones entre diferentes escalas son complejas y difíciles de establecer, pero es necesario esclarecerlas para comprender la especificidad de la escuela, su lógica propia, como la trama de relaciones cambiantes que la relacionan con la historia de la sociedad.

Por último, Rockwell recurre a las nociones de autonomía y determinación, con la intención de analizar la reproducción en términos más reales, para interpretar sus contradicciones, significados sociales y la influencia de las diferentes escalas temporales y espaciales en determinadas condiciones históricas. Se combinan, en este sentido, un proceso de autonomía de los colectivos involucrados por las luchas sociales y que asume características variables, junto con los mecanismos provenientes y determinantes de los grupos asociados al poder dominante (Rockwell, 2009, p. 139).

Por otra parte, si consideramos al mundo escolar en su conjunto como un complejo campo en el que confluyen diferentes sujetos sociales, con intereses, recursos y saberes distintos, los desenlaces de la negociación continua no siempre son previsibles. Después del embate de las políticas neoliberales, por ejemplo, la reproducción de ciertos espacios, prácticas y saberes escolares se vuelven demandas de lucha de los sectores que se encuentran sistemáticamente excluidos de la educación (Rockwell, 2009, p. 140).

3.4. Antropología y educación en Argentina

Los aportes de Rockwell para pensar etnográficamente los procesos educativos, así como su profunda crítica a las teorías reproductivistas y el aporte de nuevas categorías para analizar la reproducción, han tenido y continúan ejerciendo una gran influencia en Argentina en el sub-campo de la Antropología y la Educación, que se viene desarrollando considerablemente en los últimos treinta años como consecuencia del retorno de la democracia, y su reflejo en los debates dentro de las universidades nacionales.

Inicialmente las preocupaciones de este subcampo disciplinar estuvieron ligadas al estudio de los procesos de democratización que atravesaban las escuelas, acompañando los acontecimientos nacionales involucrados con el retorno de la democracia en 1983. Asimismo, durante el contexto del neoliberalismo de la década de 1990, se profundizaron líneas iniciadas en la década anterior dedicadas a investigar etnográficamente problemas ligados a la diversidad cultural y la desigualdad social en las escuelas. Con ese sustento, en las últimas décadas se amplían las investigaciones, focalizando distintos temas: la participación política de las jóvenes generaciones, las políticas estatales del cuidado infantil, la influencia del nacionalismo en la escuela, las experiencias formativas en contextos rurales e interculturales, las relaciones entre las familias y las escuelas, la educación de las élites, así como modalidades alternativas de escolarización (Batallán, 1999; Neufeld, 2009; Achilli, 2011).

Como he anticipado en la presentación de este capítulo, es a mediados de la década de 1980 cuando se conforman distintos grupos de investigación sobre las temáticas educativas desde un enfoque etnográfico o socio-antropológico. Entre ellos, el coordinado por Elena Achilli en la Universidad de Rosario (UNR) y el organizado por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la década siguiente surge el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Al considerar los antecedentes de estos grupos de investigación, Laura Cerletti (2017) afirma que, durante la última dictadura militar, tanto Batallán como Achilli, formaron parte de RINCUIARE, organizada por Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile), con financiación del IDRC de Canadá. Esta Red publicó la revista “Dialogando”, a la cual tuvo acceso también Neufeld mientras cursaba un posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO (Neufeld, 2009).

Como señala Neufeld (2009), a diferencia de otros países como Estados Unidos o México, el desarrollo de este campo en Buenos Aires y Rosario tuvo lugar principalmente dentro de áreas departamentales e institutos de las carreras de Antropología. Así, si bien se ha desarrollado como un campo interdisciplinar, esto implicó una clara impronta de su desarrollo desde la tradición de la Antropología (Neufeld, 2009). Esos primeros momentos de la RINCUARE tuvieron una influencia teórico-metodológica duradera (Batallán, 1999) y recibieron los aportes centrales de Rockwell y colegas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN).

Como mencioné anteriormente, los puntos en común de estas investigaciones se refieren a la centralidad de la vida cotidiana como una escala que condensa (compleja y paradójicamente) elementos provenientes de la historia (en diferentes niveles contextuales), y funciona como mediación hacia los procesos estructurales. Las influencias de las lecturas de Gramsci, y luego de otros teóricos marxistas como Agnes Heller, son referencias ineludibles en este sentido (Cerletti, 2017, p. 134).

Cuando en Argentina se produjo una acentuación de las políticas neoliberales en la década de 1990, el Estado se retrae en su rol de garante de necesidades básicas y los grupos más concentrados del poder económico profundizaron las privatizaciones de las principales ramas de la economía nacional. En este contexto de desigualdad social, en las políticas educativas comenzó a problematizarse la cuestión de la diversidad; es decir que para analizar y tematizar lo que se dio en llamar los “usos de la diversidad” (Neufeld y Thisted, 2007), fue necesario poner en primer plano su vinculación con los procesos de desigualdad social, que quedaban por cierto velados en esos usos de la diversidad (Cerletti, 2017, p. 134).

De tal forma, el equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires, coordinado por María Rosa Neufeld, Ariel Thisted y por Liliana Sinisi inició un trabajo sostenido sobre los llamados “nuevos usos de la diversidad” y sus sentidos en escuelas primarias, secundarias, y en el nivel inicial (Sinisi y Petrelli, 2013; Sinisi, 2013, Neufeld, Petrelli, Gómez y Ontiveros, 2014; Petrelli y Neufeld, 2017). Estas investigaciones se despliegan siempre colocando en relación la vida cotidiana de las escuelas con la implementación de políticas educativas, pero también políticas de vivienda, de salud, entre otras.

Otro grupo de investigación de la UBA, que inició su trabajo en 2004, ha venido estudiando los procesos de educación intercultural y bilingüe que, como he dicho, emergen

con fuerza en los 90. Coordinado inicialmente por Gabriela Novaro y desde 2007 también por Ana Padawer, en dicho grupo se abordan los procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes y sus relaciones con el Estado, focalizando en la escuela pero también reconstruyendo la participación de niños, jóvenes y adultos en otras organizaciones sociales, ya que a este grupo le interesó problematizar los procesos intergeneracionales de transmisión de saberes (Padawer, 2011, 2014; Novaro 2011, 2012, 2014; Novaro y Padawer, 2013; Novaro, Diez y Martínez, 2017). Estos temas fueron considerados en relación a las cuestiones lingüísticas (y la Educación Intercultural Bilingüe) en el equipo de más reciente formación dirigido por Ana Carolina Hecht (Hecht, 2011; Hecht y Schmidt, 2016).

Por su parte, Novaro (2011, 2012) y Novaro y María Laura Diez (2015) trabajaron sobre las tensiones de identidad de niños indígenas y migrantes vinculadas a situaciones de aprendizaje que problematizan la transmisión de la nacionalidad en las escuelas. Novaro, Diez y Laura Martínez (2017) describen las políticas educativas del Estado nacional orientadas a poblaciones migrantes en perspectiva histórica para abordar las formas de exclusión e inclusión en el sistema educativo actual. Algunos trabajos de Novaro, que se presentaran más adelante, hacen especial referencia al tratamiento de la nacionalidad en la escuela. Diez, Sofía Thisted y María Elena Martínez (2015) analizan sus experiencias en la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Padawer (2011, 2014), por su parte, aborda la relación entre saberes escolares y experiencias vinculadas al trabajo cotidiano de los niños y jóvenes en contextos rurales. Estos trabajos adquieren importancia en esta Tesis porque advierten que los conocimientos que construyen los niños jóvenes en sus tareas cotidianas extra-escolares penetran en los ámbitos escolares y viceversa, por lo que al pensar en los usos del pasado en relación a la identidad no es posible restringir los procesos a las aulas.

Otras investigaciones recientes se han centrado en los contextos urbanos, abordando los modos en que se articulan las cuestiones socioeducativas con la reproducción de las familias y las prácticas laborales, atendiendo a las transformaciones de las ciudades, y en especial, a las políticas públicas (Cerletti, 2017). En este caso, la referencia más específica es al grupo dirigido por Achilli, Mariana Nemcovsky y Juan Shapiro de la Universidad Nacional de Rosario (Nemcovsky 2014). En Buenos Aires, temas vinculados han sido abordados por un equipo de trabajo iniciado por Laura Santillán y Laura Cerletti, quienes se encuentran

trabajando con los procesos de crianza de niños y niñas, focalizando en la atención y las responsabilidades de los adultos en relación a ellos, articulando los ámbitos domésticos, de pertenencia y las políticas estatales en el conurbano bonaerense (Santillán, 2011; Cerletti, 2014).

Asimismo, se han desarrollado estudios sobre la educación en contextos rurales, con especial atención a la educación de jóvenes y adultos, especialmente desde un equipo de investigación dirigido por Elisa Cragolino, de la Universidad Nacional de Córdoba (Cragolino, 2011). La preocupación por las experiencias escolares de jóvenes, poniendo en juego los modos en que las familias, los medios de comunicación y las instituciones religiosas forman parte de esas tramas, ha sido tema del equipo dirigido por Mónica Maldonado de la Universidad Nacional de Córdoba, sobre estos aspectos me detendré en el próximo apartado que focaliza en las prácticas cotidianas en la escuela secundaria (Maldonado, Mercado, Servetto y Uanini, 2011).

Por su parte, Batallán y Silvana Campanini han trabajado también sobre el protagonismo político de niños/as y jóvenes en vinculación a la democratización escolar, ya sea a través del involucramiento de los mismos en distintos movimientos sociales, como en experiencias realizadas dentro de las escuelas o en otros espacios sociales como los órganos legislativos (Batallán y Campanini, 2008; Batallán, Campanini, Prudent, Enrique, Castro, 2009, Batallán, 2011). Al respecto, Batallán (2011) discute sobre la invisibilización de la participación de los jóvenes en las escuelas secundarias, al mismo tiempo que se los incorpora en distintas instancias para el ejercicio de la deliberación cívica. Además de estos trabajos, se puede mencionar la investigación de María M. Hirsch (2010), que analiza las representaciones de los jóvenes secundarios sobre su futuro al concluir la escuela. Estos trabajos permiten pensar las posibles relaciones que los niños y jóvenes establecen con los espacios públicos y las representaciones como futuros ciudadanos al finalizar sus estudios secundarios. Desde ahí se han abierto y retomado discusiones vinculadas a conceptos clave como el de ciudadanía, de cultura, de las edades de la vida, entre otros.

3.4.1. Miradas sobre la escuela secundaria desde la etnografía escolar

Las etnografías educativas que se desarrollaron en Argentina en las últimas décadas abordaron temáticas muy amplias que referí sintéticamente en el apartado anterior; sin embargo, las que investigan a la escuela secundaria ocupan un lugar minoritario⁵. En este apartado, me interesa describir tres líneas de trabajo que abordan a la escuela secundaria en Argentina desde la etnografía. En primer lugar, me detengo en las investigaciones desarrolladas por el equipo coordinado por Mónica Maldonado, Silvia Servetto y Guadalupe Molina de la Universidad Nacional de Córdoba, los que incluyen un amplio rango de temas en la ciudad homónima. En segundo lugar me referiré a los aportes de un trabajo realizado por Ana Padawer de la Universidad de Buenos Aires, que analiza la obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Misiones junto a otras colegas; y por último una investigación de Sandra Ziegler (UBA), Victoria Gessaghi (UBA) y Sebastián Fuentes de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), que aborda distintas escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia homónima, para analizar los circuitos preferenciales de elección escolar de las elites. La selección de estas tres líneas de trabajo tiene la intención de mostrar un panorama de abordajes etnográficos cuyo foco han sido los procesos educativos en las escuelas secundarias, desplegando una variedad de temáticas que abarcan espacios rurales, urbanos, población étnica, de grupos de elite, el tratamiento de la

⁵ Si bien en este apartado el foco está puesto en las etnografías educativas sobre la escuela secundaria. No se puede desconocer los aportes realizados por investigadores e investigadoras de distintas disciplinas que abordaron la conformación de la actual escuela secundaria, un proceso complejo, heterogéneo y discontinuo. Uno de los primeros trabajos que abordó el sistema educativo argentino en perspectiva histórica fue el de Juan Carlos Tedesco (2003, 2009), quien realizó un estudio pionero sobre el surgimiento y desarrollo de la escuela secundaria, los sujetos sociales y los modelos pedagógicos entre 1880-1945. En el mismo sentido los trabajos de Adriana Puiggrós (1991) plantearon distintos aspectos de la historia del sistema educativo, enfocando en el debate de ideas sobre el sujeto pedagógico entre 1885 y 1916; si bien no trabajó específicamente en la historia secundaria, sus aportes han sido insumo para pensar aspectos centrales como la obligatoriedad, laicidad y la gratuidad entre otros. Por su parte Inés Dussel (2006, 2011) analizó los enfoques curriculares que caracterizaron a la escuela secundaria desde mediados del siglo XIX; mientras que Guillermo Ruiz, Andrea Molinari, Claudia Muiños, María Ruíz y Susana Schoo (2008) consideraron el recorrido histórico de la enseñanza secundaria hasta mediados del siglo XX, haciendo foco en los debates y definiciones de los contenidos a enseñar. Felicitas Acosta (2012) relaciona el surgimiento de la escuela secundaria en Argentina en el marco de los sistemas educativos modernos. En este contexto, recupera la idea de segmentación en la escuela secundaria trabajada inicialmente por otros autores.

obligatoriedad, el fracaso escolar, los programas de terminalidad, la influencia de los medios de comunicación, entre otros.

En un trabajo reciente, Maldonado, Servetto y Molina (2015), sintetizan un conjunto de investigaciones sobre la escuela secundaria realizadas en la Provincia de Córdoba partiendo de cinco ejes de reflexión⁶. El primero de ellos alude a la transitoriedad como constante en la escuela media: las historias de los cursos escolares que analizaron hablan de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de “pases”. Entre las razones que esgrimen los alumnos para explicar los cambios de escuela, sección o turno, manifiestan haber llegado al límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, entre otras. Esto hace que los estudiantes transiten por la escuela bajo la premisa de “total me voy”, dificultado el proceso de escolarización. Esos estudiantes no logran sentirse reconocidos como sujetos desde la institución, pero tampoco desde sus compañeros; y las tensiones vividas o provocadas se zanja o disipan dejando la escuela, cambiando de turno, quizá con la ilusión de encontrar reconocimiento en otra parte (Maldonado, Servetto y Molina, 2015, p. 144).

Por otra parte, las investigadoras abordan las categorías relacionales que se despliegan en las escuelas secundarias, tales como compañeros, amigos o conocidos, alumnos y estudiantes, categorías en apariencia transparentes en el sistema educativo que, sin embargo, comienzan a mostrar su insuficiencia como categorías analíticas para abarcar una mayor diversidad de prácticas de las que estamos acostumbrados a reconocer (Maldonado, Servetto y Molina, 2015, p. 145). Asimismo, las investigadoras exploran tensiones en torno al género y la sexualidad: estas se manifiestan en torno a la discriminación que sufren los jóvenes gays, la poca aceptación que tienen entre sus compañeros los juegos eróticos de mujeres, y la apropiación de la escuela como un espacio que promueve encuentros y desencuentros afectivos entre los jóvenes.

⁶ Como antecedentes a este trabajo se puede mencionar el de M. Maldonado (2006) donde analiza las relaciones sociales entre los estudiantes secundarios en una escuela cordobesa en la década de 1990; y otro donde junto con R. Mercado, S. Servetto y M. Uanini (2011) trabaja sobre la sociabilidad y el compañerismo en una escuela secundaria. Si bien la sociabilidad no parece relacionarse a primera vista con el tema de esta Tesis, interesa destacar el papel que tienen las asunciones comunes, producidas en los grupos de pares (y no solo en el espacio áulico), acerca de la nacionalidad y su sentido histórico.

Otro aspecto abordado por las investigaciones etnográficas en Córdoba son las tensiones en torno a los medios de comunicación, los estudiantes y las escuelas: el uso y conocimiento de tecnologías de la comunicación pone en pie de igualdad a los jóvenes porque les permite acceder a información disponible para todos, pero la apropiación sobre esta información resulta diferencial según los sectores sociales. Para las investigadoras, en la medida en que la escuela pública no se haga cargo de la orientación en el uso de las tecnologías y su aprovechamiento para ampliar las fronteras del conocimiento escolar y adecuarlos a las culturas juveniles y locales, la desigualdad será un proceso difícil de revertir (Maldonado, Servetto y Molina, 2015, p. 154).

Asimismo, la etnografía en Córdoba ha analizado los procesos de escolarización de jóvenes en escuelas católicas privadas, donde continúa una educación sexual basada en el modelo binario tradicional que no permite cuestionamientos. Sus estudios mostraron que, sin embargo, los jóvenes debaten sobre los modelos hegemónicos y argumentan a favor y en contra. En estos debates los medios de comunicación juegan un papel fundamental, ya que permiten atravesar fronteras de escuelas y familias, democratizando el acceso a información vedada por la escuela (Maldonado, Servetto y Molina, 2015, p. 154).

Finalmente, esta línea de trabajo ha abordado los programas de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria en Córdoba, a partir de los cuales han podido reflexionar sobre las relaciones sociales y la experiencia escolar. El “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años” (PIT) es un programa de política educativa provincial que parte de reconocer el importante caudal de jóvenes que abandonan la escolaridad secundaria. La experiencia del PIT avanza en relación a la construcción de vínculos entre alumnos y con los docentes, en el respeto a las identidades juveniles, en el reconocimiento a las culturas populares, en la flexibilización del duro formato escolar y eso es recuperado por jóvenes y docentes. Sin embargo, las autoras describen que la deserción sigue presente pese a estos avances en el reconocimiento del derecho a la educación, y señalan la relación de baja intensidad con el conocimiento que se establece en las escuelas donde trabajaron (Maldonado, Servetto y Molina, 2015, p. 154).

Otras investigaciones etnográficas sobre la escuela secundaria obligatoria, en este caso en contextos rurales de sudoeste misionero, fueron realizadas por Padawer y un equipo de trabajo de la UBA. Las investigaciones parten de considerar que la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en Argentina en el año 2006, ha adquirido distintas formas ya

sea en las jurisdicciones provinciales y, especialmente, en los espacios sociales urbanos y rurales. En este sentido, se proponen analizar cómo la posibilidad de acceder al nivel medio, la elección de la escuela secundaria en sus distintas orientaciones y la finalización los estudios, se articula con la formación en el trabajo agrícola desde las proyecciones de futuro urbano y/o rural de adultos y jóvenes (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013).

A siete años de su aprobación de la ley que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, señalan que la misma se enfrenta a obstáculos importantes en la modalidad rural en Misiones, vinculados estos con las transformaciones sociales. Por un lado, garantizar una oferta de secundaria completa en el contexto rural parece un objetivo más distante en tanto el desplazamiento progresivo de pobladores rurales hacia la ciudad “encarece” el servicio educativo para quienes permanecen en el campo.

Por otro lado, la modalidad rural es percibida contradictoriamente por los protagonistas (docentes, padres, jóvenes): proyectando un futuro rural para al menos alguno de sus hijos, la modalidad es valorada y considerada como aporte de conocimientos técnicos para la producción agrícola. Pero a la vez, experimentando cotidianamente las escasas perspectivas de futuro de los jóvenes en el campo (por no disponer de tierras para todos, por las condiciones precarias en las que los colonos y ocupantes producen), la secundaria común urbana se vislumbra como la formación más adecuada para el futuro de la mayoría de los descendientes.

Del mismo modo como la escuela secundaria rural adquiere sentidos contradictorios en relación a los proyectos de futuro de los jóvenes, el aprendizaje de las tareas de la chacra en pos de la construcción de sucesores se presenta como un legado contradictorio tanto para los adultos como para las jóvenes generaciones, que registran cotidianamente las transformaciones en el contexto agrario y problematizan sus oportunidades de vida rural (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013). Esta investigación despliega las tensiones entre un sistema educativo nacional de educación secundaria obligatoria con los contextos particulares de aplicación, a su vez ligados a los procesos productivos regionales.

Por último, me interesa presentar otro estudio etnográfico reciente, que es el trabajo realizado por Ziegler (UBA), Gessaghi (UBA) y Sebastián Fuentes (Universidad Tres de Febrero), quienes enfocaron sus investigaciones a las elecciones escolares de las elites para fortalecer circuitos de diferenciación social. Para esto, estudiaron las propuestas educativas de cinco escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia

homónima por la que transitan los hijos/as de dueños de empresas, de intelectuales y académicos, de administradores estatales, banqueros, profesionales liberales, propietarios de tierras y comercios de tamaño medio.

La selección de las escuelas le permitió a los autores mostrar que hay también una diversidad de escuelas por donde transitan las elites: una de ellas es pública gestionada por la Universidad de Buenos Aires y las otras cuatro son privadas. Tres son católicas y una laica. Todas son renombradas por su prestigio institucional y gozan de una larga historia. El colegio universitario es elegido por las elites por el proceso de selección del alumnado y su lugar gravitante en la historia de la formación de líderes nacionales (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018, p. 44).

En relación con currículum, los autores detectan que estas escuelas priorizan los viajes al exterior para entrar en contacto con la pobreza, ya que como parte de la formación de los valores e ideologías de propias de una elite proponen desarrollar un ciudadano comprometido y solidario. En cuanto a la infraestructura, no se trata solo de elegir una escuela distinta, amplia, sino también que evoque estilos de vida tradicionales y una educación tan distinguida como selecta (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018, p. 56). La intención de presentar esta última investigación es poder visualizar que los procesos de selección de las escuelas secundarias acontecen en todos los sectores sociales, considerando que dentro de los sectores privilegiados hay particularidades que le son propias, que tienen que ver con mantener una trayectoria familiar, una tradición o un prestigio social.

Este panorama de estudios etnográficos argentinos acerca de la escuela media, inscripto en debates argentinos y latinoamericanos en el campo de la antropología de la educación, la que a su vez se coloca en una serie de desarrollos a escala mayor durante el siglo XX, me proporciona un marco conceptual para poder contextualizar las propuestas docentes en las escuelas donde realicé el trabajo de campo, como se verá más adelante.

3.4.2. Etnografías sobre las prácticas, el trabajo y la formación docente

Dado que los docentes son protagonistas centrales para considerar el tratamiento del pasado en las visitas escolares a los museos, a continuación, presentaré algunos trabajos etnográficos realizados en Argentina que aportan a pensar en estos sujetos desde su trabajo, la

formación y sus prácticas cotidianas. Cabe aclarar que la mayoría de los trabajos que presentaré no están enfocados en docentes de escuelas secundarias, excepto el de Lucia Petrelli que mencionaré al final; sin embargo, constituyen importantes aportes para reflexionar sobre las prácticas, el trabajo y la formación docente, conceptos que pueden parecer sinónimos, pero que requieren un tratamiento específico.

Las antropólogas Achilli (1996, 2006, 2009) y Batallán (2000, 2007) fueron las primeras en trabajar con docentes de escuelas primarias en Argentina desde un enfoque etnográfico. Achilli (1996), realizó un trabajo con talleres de educadores desde un enfoque socio antropológico, en su caso con la finalidad de analizar la relación entre las escuelas y las familias en contextos de pobreza urbana. Su trabajo constituyó un aporte central para documentar los saberes docentes junto con la complejización del conocimiento sobre sus prácticas (Cerletti, 2017, p. 139). Por su parte Batallán (2007), desde una perspectiva histórico-antropológica, propuso una metodología de investigación a partir de la realización de talleres con docentes a través de la cual analizó distintas problemáticas tales como los cuadernos de actuación profesional como control burocrático, las normas estatutarias que regulan el trabajo, la identidad docente y los conflictos presentes en las prácticas escolares

La posibilidad de la comprensión de los contextos locales en los que se despliega el trabajo docente, los sentidos que tienen las diversas prácticas cotidianas para sus protagonistas, así como la historicidad de los mismos fueron centrales para la reflexión sobre la práctica docente (Achilli, 2017; Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011). Cerletti (2017) señala los aportes que bajo esta orientación permitieron profundizar diversos “núcleos antropológicos”, dando lugar a lo que llama el “potencial didáctico de la antropología”. En esta línea, Achilli (2017) plantea que el “quehacer antropológico” puede ofrecer herramientas para pensar las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos en los contextos cotidianos sociales. Siguiendo estos aportes, a continuación, retomo la distinción de tres conceptos que considero importantes en torno al “quehacer” docente: las prácticas docentes, el trabajo y la formación docente.

En trabajos anteriores, Achilli (1985, 1986) propone el abordaje de las prácticas docentes, que entiende como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales determinadas y concretas, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Si bien la práctica docente está definida en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más

allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Esta idea sobre la práctica docente, aparece diferenciada de lo que Achilli considera como práctica pedagógica: proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

Las practicas docentes exceden a la práctica pedagógica estricta, incluyendo prácticas caracterizadas como más específicamente burocráticas de su labor (planillas, planificaciones, preparación de la documentación del alumnado, entre otras), pero también las que la institución encomienda adicionalmente como parte de la gestión institucional, tales como la recaudación de fondos para el mejoramiento de las condiciones edilicias de las escuelas (ventas de rifas, cobro de cuotas cooperadoras de padres, entre otras), las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones con padres, preparación de actos conmemorativos, control de los recreos, realización de distintos tipos de censos y otras tareas asistenciales que el Estado eventualmente encomienda. (Achilli, 1986, pp. 6-7).

Es a partir de esta multiplicidad de prácticas que se debe analizar la práctica docente, no solo desde las recurrencias, los estereotipos, sino también “desde el movimiento desde la “historia” que construyen los sujetos particulares al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar, retroceder o transformar la realidad escolar. Pero también es importante registrar los conflictivo, lo transformador que pueden anticipar formas alternativas educacionales, en la cotidianeidad o recurriendo y recuperando la memoria colectiva” (Achilli, 1985, p. 99)

Por su parte, Batallán (2000) estudió la especificidad del trabajo docente considerando los lineamientos oficiales de una organización que define como burocrática y estatal. Para la investigadora, es esta estructura jerárquica la que lleva a los docentes a responder a mandatos, normas y directivas de las políticas educacionales de los distintos gobiernos y son estas lógicas las que impactan en la cotidianidad del trabajo docente que se entrelazan con la tarea específica pedagógica. La tarea pedagógica define el desempeño de los docentes de infancia dentro de parámetros que responden a la especificidad intelectual y a las renovadas teorías pedagógicas que, de forma creciente, les señalan un accionar autónomo, de apertura y creatividad como condición de la profesionalidad de la actividad.

Retomando la tradición política del Estado argentino que reglamenta a la escuela como institución, Batallán (2007) focaliza en el sentido que emana de la “lógica burocrática”: la

subordinación a la incuestionable autoridad o jerarquía establecida por el sistema es relativa a la orientación y normativas de las políticas globales. Si en los períodos dictatoriales esas políticas han contribuido a la visualización de la escuela como una institución incuestionablemente jerárquica, en la democracia han llevado a considerarla un espacio de deliberación y acuerdos donde la participación permitiría la realización plena de la comunidad escolar. En este contexto, las políticas educacionales ofrecen un marco propicio para que los maestros enfatizen las características profesionales de autonomía y libertad, ligadas al carácter intelectual de su actividad, apartándose así de la subalternidad, derivada de su condición de funcionarios del Estado.

Batallán subraya que son estas lógicas contrapuestas las que interpelan la identidad del trabajo docente, otorgándole el sentido histórico y político que asume en el contexto actual, que debe ser comprendido en relación con la particularidad del mundo escolar. Por esto, al estudiar los “mundos de infancia”, propone atender al clima vincular que allí prevalece, caracterizado por una distribución de cargas emocionales entre los miembros de la institución que le da continuidad con el mundo doméstico-familiar, lo que atraviesa las especificidades históricas recién mencionadas que remiten a distintos momentos políticos (Batallán, 2004, p. 65).

Los conceptos de práctica y trabajo docente, recién sintetizados, pueden distinguirse del concepto de formación docente, que también ha sido abordado desde la etnografía educativa en Argentina. Para Achilli (2008, pp. 22-23) cuando se habla de "formación docente" se ponen en juego un conjunto de supuestos sobre la concepción de sujeto "a formar", el tipo de formación que se considera pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La formación docente es un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Para la investigadora, esto supone un proceso de transmisión, pero también la apropiación del oficio de magisterio, su iniciación y el perfeccionamiento de la práctica de enseñar. Pero, además, este proceso es inherente al desarrollo de las prácticas docentes al trabajar con el conocimiento propio de cada disciplina⁷. Este conocimiento es apropiado por los docentes

⁷ En el capítulo 5 de esta Tesis, se abordará específicamente a la Historia como disciplina a enseñar, las características de su especificidad curricular en perspectiva histórica. Se problematizará a la enseñanza de la

desde que comienzan con su formación inicial, pero continúa construyéndose en la cotidianidad escolar mediante las relaciones establecidas tanto con los estudiantes como con sus pares, con los directivos, en sus lecturas y estudios que realiza, en las experiencias político gremiales (Achilli, 2009).

Retomando los aportes de Achilli y Batallán, la antropóloga Lucia Petrelli (2012) aborda el trabajo docente y la formación en una escuela cooperativa. Analiza el “trabajo” de los docentes y la cuestión de su “formación”; los modos en que han “aprendido” a trabajar en una escuela específicamente, y las valoraciones de los distintos sujetos sobre el proyecto institucional, ya que para Petrelli, los recorridos laborales puntuales pueden considerarse “formativos”. Por otro lado, y retomando a Rockwell y Mercado (1988), considera cómo la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela.

En su trabajo etnográfico Petrelli advierte que la configuración contextual en medio de la que se despliega la práctica docente se conforma a partir de una serie de niveles: el contexto político y económico del momento, y las huellas de períodos anteriores; las diversas tradiciones pedagógicas en juego; las características del contexto urbano y barrial, y sus transformaciones a través del tiempo. Todos ellos se articulan y configuran la cotidianeidad de la escuela (Petrelli, 2010, p. 117). Si los niños llegan a la escuela con sus mundos de referencia, sus familias; todo ello será constitutivo del trabajo de los docentes. Por lo tanto, las relaciones que cotidianamente se construyen entre los diversos sujetos e instancias de la escuela y las familias de los alumnos no son externas al trabajo de los docentes sino constitutivas del mismo.

3.5. Etnografía de la educación, el patrimonio y los museos

Esta Tesis focaliza en las re-significaciones y apropiaciones escolares sobre el patrimonio de dos museos de historia regionales (capítulos 6 y 7) a la vez que problematiza otras instancias patrimoniales fuera de la escuela (capítulo 8). Habiendo recorrido hasta aquí

antecedentes de estudios etnográficos acerca de la escuela media en el país, en este apartado me referiré a antecedentes de investigaciones etnográficas respecto del patrimonio y los museos históricos y/o etnográficos considerados desde su faceta educativa que se han realizado en Argentina. Al respecto es importante advertir que, a excepción de los trabajos de Graciela Batallán que mencionaré más abajo referidos a la escuela primaria, no se han desarrollado estudios en el país que desde un enfoque etnográfico estudien las prácticas docentes vinculadas con el patrimonio y los museos. Por lo tanto, la relación entre educación, patrimonio y museos de historia, como plantea esta Tesis, es algo novedoso en el campo de la etnografía educativa y, en especial los enfoques y análisis sobre el uso de los museos en la escuela secundaria.

En este apartado la reconstrucción del campo teórico articula distintas investigaciones antropológicas sobre la educación, el patrimonio y los museos en el contexto argentino⁸. En primer lugar, presento los trabajos etnográficos de Batallán y Díaz (1990) y Batallán (1993) que vinculan patrimonio, museos y escolarización primaria; luego sintetizo los aportes de dos trabajos de Carolina Crespo (2005) y otro escrito en coautoría con María Alma Tozzini (2014), donde las investigadoras abordan el tratamiento museístico del patrimonio en la Patagonia argentina, así como otro trabajo de María Marta Reca (2016) enfocado al análisis patrimonial y el público visitante en el Museo de la Universidad Nacional de la Plata.

De modo complementario a estos trabajos antropológicos, presento brevemente tres trabajos que no están basados en investigaciones etnográficas sino históricas o del subcampo disciplinario de las Ciencias de la Educación, con su concurrencia propia de enfoques y teorías. El primero, efectuado por Alba Susana González (2009), resulta un antecedente relevante ya que analiza distintos proyectos realizados por escuelas (primarias y secundarias)

⁸ Otros estudios que han abordado fuera de Argentina el patrimonio y sus dimensiones educativas son los de Asensio y Pol (2002), quienes desde la psicología cognitiva analizan en el ámbito español cómo los museos son escenarios de aprendizaje informal tanto para los públicos escolares como para otros tipos de público. En el ámbito brasilero, se destacan los trabajos de las historiadoras J. Sales Pereira y M. V. Corrêa Carvalho (2010) quienes abordan las vistas escolares a los museos de historia enfocando en el rol de los objetos como generadores de memorias. En otro artículo que Sales Pereira escribe con J. L. Mendes Braga (2013), se indaga sobre los museos como instancias formativas de estudiantes y docentes. Estos dos artículos aportan para entender la relación entre los museos y las escuelas advirtiendo cómo los objetos son productores de experiencias vividas, es decir considerando cómo los museos como generadores de discursos y silencios.

sobre el patrimonio desde un enfoque comunitario. Los trabajos de Silvia Alderoqui (1996), Alderoqui y Pedersoli (2011) y Silvia Tabalkman (2011), por su parte, sintetizan reflexiones sobre la relación entre los museos y las escuelas en Argentina vinculados a los procesos de democratización del país, las definiciones de cultura heredada y legítima, así como una revisión del uso pedagógico de las visitas escolares.

En Argentina, Batallán y Díaz (1990) publicaron un artículo pionero para los estudios antropológicos sobre el patrimonio en la escuela primaria, planteando importantes reflexiones para esta Tesis. Parten de la idea de que el patrimonio que transmite la escuela se vincula con la formación de las ideologías respecto de “lo nacional” y, por lo tanto, con las pugnas sociales por definir una idea de patria, nación o “modo de ser”, a partir del cual la escuela tiende a negar las diferencias y los conflictos. En este sentido, Batallán y Díaz señalan que los contenidos escolares sobre la nacionalidad y su tratamiento son parte fundamental de la investigación antropológica de la escuela.

En otro trabajo Batallán (1993) discute cómo los procesos de patrimonialización referidos a los pueblos indígenas en el Museo Etnográfico Juan. B. Ambrosetti contribuyen en la reproducción y eventualmente, el cuestionamiento de los prejuicios en las escuelas. Si bien este trabajo hay que contextualizarlo en los inicios de la década de 1990, donde el museo perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA tenía una política patrimonial diferente a la actual, es importante mencionarlo porque es un trabajo pionero en vincular los museos y las escuelas en Argentina.

En su trabajo Batallán encontró una relación de refuerzo mutuo entre la manera de tratar y exponer el conocimiento en la escuela y los criterios tradicionales de exposición del patrimonio, especialmente en los museos de antropología e historia. Esta similitud reside en la conceptualización cosificada, separada de los modos y concepciones de vida, cuyos contenidos no se vinculan con los intereses potenciales de los sujetos. La consagración de objetos en los museos se correspondía así con aquellas concepciones y prácticas pedagógicas sintetizadas.

En estudios más recientes, la antropóloga Carolina Crespo (2005) analiza la cultura material en el patrimonio museístico desde una perspectiva etnográfica, problematizando los puntos de encuentro y desencuentro entre sectores con intereses divergentes. Particularmente, le interesa exponer algunas consideraciones e incongruencias que se desprenden de las

adscripciones patrimoniales a las que han sido suscritos los restos arqueológicos dentro del plano legislativo de la provincia de Río Negro (2005, p. 134).

Crespo advierte que, en los últimos años, el pueblo mapuche re-significa y re-marca las clasificaciones hegemónicas impuestas y que el Estado considera como algo dado y natural, negociando con él la adscripción de los bienes del pasado, así como la facultad para autodenominarlos y gestionarlos. Más allá de los marcos legislativos, el patrimonio adquiere significados para los sujetos, vinculados con el significado histórico que le confieren las comunidades. En contrapartida, la conceptualización del registro arqueológico como patrimonio cultural opera en dos sentidos, como vestigios de otras culturas al ser estudiados por la arqueología, y como objeto cultural que ha sido apropiado para ser expuesto en los museos. La reivindicación de ciertos bienes de este patrimonio por parte de los pueblos originarios, en los últimos años, rompe con este segundo proceso de despojo cultural e intenta subvertir esta relación asimétrica (Crespo, 2005, p. 145).

En un trabajo posterior junto a Tozzini (2014), las investigadoras analizan la propuesta del Museo Histórico Regional de El Hoyo (Comarca Andina, Chubut) en el marco de una importante promoción turística, con el objetivo de reconstruir el espacio territorial fronterizo y las relaciones sociales devenidas. No analizan el patrimonio exhibido dentro de la propuesta museística, sino que más bien focalizan en sus silencios –no olvidos– y en el patrimonio ausente (Crespo y Tozzini, 2014, p. 24). El abordaje de los silencios en los museos les permite a las autoras analizar procesos de pertenencia, diferenciación y territorializaciones como campos de acción, señalando como al mismo tiempo los museos operan como dispositivos reponiendo un conjunto de sobreentendidos sobre la diversidad y la identidad local.

En el caso analizado por Crespo y Tozzini, la elaboración del guion museográfico obedeció a los relatos oficiales priorizando aquellos que tendieron a realzar la soberanía argentina en la región y una blanquitud predominante sobre otras formas identitarias. De esta manera, el silencio opera insivilizando a la población indígena, sus perspectivas y modos de vida, destacándose la falta de reflexión de los integrantes del museo sobre el rol del museo como voz autorizada para construir y difundir la memoria de este espacio territorial y sus habitantes (Crespo y Tozzini, 2014, p. 35). Para las autoras, las comunidades mapuches de la zona han encontrado diversos canales y maneras de expresar su identidad, también de testimoniar temáticas, memorias, nombres y tensiones innombrados. Sin embargo, los cuestionamientos y testimonios no se dirigen específicamente a la institución museística, sino

más bien a los efectos que tiene todo el entramado de poder más amplio en el que se inscribe también el museo, es decir, a una técnica o forma de poder.

Una investigación etnográfica reciente referida al análisis de público en los museos es la de la antropóloga María Marta Reca (2016) de la Universidad Nacional de La Plata, quién analiza la articulación entre la forma de exposición y la mirada de los visitantes del Museo de La Plata desde un enfoque semiótico y comunicacional, haciendo foco en la sala etnográfica. Si bien en esta Tesis se abordan los museos históricos y sus salas, la investigación de Reca apunta a la reflexión en torno a las dificultades teóricas e ideológicas que conlleva la representación de otras culturas, además de reconocer que un mismo objeto de colección en el contexto de una exhibición de museo, puede ser motivo de variadas y contrapuestas interpretaciones, coincidiendo en este punto con lo señalado con Crespo (2005).

Otra experiencia vinculada al público, en este caso escolar, es la estudiada por la arqueóloga María Gabriela Chaparro (2013) y un equipo de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). A partir de encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes, las observaciones y los registros sobre las visitas escolares lograron visualizar los intereses, hábitos y valoraciones sobre una exhibición de objetos arqueológicos, paleontológicos e históricos de la región de Olavarría (Provincia de Buenos Aires). Con un interés enfocado en analizar las prácticas de la comunicación pública de la arqueología para su evaluación y en el impacto que generó en el público escolar, los investigadores generaron una muestra itinerante que se presentó en distintos lugares del partido de Olavarría llamada “Olavarría antes que Olavarría”. Esta muestra intentaba revertir la visión estática, sin historia, de los pueblos originarios, reforzando la idea de proceso con sus cambios y continuidades, complejizar la idea de la forma de vida de los primeros habitantes, también desafiar la idea de una frontera como un límite fijo entre otros estereotipos vigentes (Chaparro, Borgo, Déjele y Vergara, 2013, pp. 464). Si bien esta Tesis no se enfoca en los estudios de público, resultan interesantes los resultados relevados de la exhibición en relación a las apropiaciones de los estudiantes y los docentes. De esta investigación surge que la muestra tuvo algunas fortalezas, para los docentes fue una experiencia positiva, quizás por lo novedosa, ya que les aportó información local ante sus intereses bien concretos. Algunos han remarcado que estos proyectos son buenos disparadores para continuar el trabajo en el aula. Sin embargo, el público joven es sincero y crítico frente a estas propuestas y no dudó en resaltar sus desacuerdos o insatisfacción ante la pregunta de si le gustó y por qué no le gustó.

Este grupo de edad tiene intereses muy determinados y una exposición de estas características no deja de ser poco atractiva para ellos (Chaparro, Borgo, Déjele y Vergara, 2013, 471).

Sus estudios se dedican a analizar los discursos que se generan en las salas de un museo en relación con el patrimonio etnográfico y las formas de apropiación por parte de los visitantes en el marco de una situación comunicativa (Reca, 2016, p. 14). La investigadora reconoce tres contextos discursivos superpuestos en las muestras etnográficas: en primer lugar, el del etnógrafo que recolecta los datos en el trabajo de campo; en segundo lugar, el de los curadores y la sala de exhibición donde se “aplica” el conocimiento antropológico en el museo y por último el visitante que se apropia del contexto (Reca, 2016, p. 47). Si bien esta Tesis no aborda los aspectos semióticos de las exhibiciones y tampoco profundiza en las causas que derivaron en los montajes de las salas de los museos, si se presentarán aspectos descriptivos de las muestras (objetos, textos complementarios, banner, fotografías, mapas) y las apropiaciones que realizan los estudiantes y docentes de los mismos.

Desde la Historia, Alba Susana González (2009) realiza un interesante cruce entre los museos como portadores del patrimonio y la escuela como generadora de un proyecto patrimonial que involucra a la comunidad: en su trabajo describe experiencias realizadas en el Programa Nacional Educación Solidaria. Si bien no realiza un análisis etnográfico, describe distintos proyectos escolares que abordaron temáticas patrimoniales como eje transversal, los que oficiaron como disparadores para debatir el papel de la transmisión patrimonial como un elemento de contacto entre las generaciones, y el rol de la escuela en ese proceso. En este trabajo hay un elemento crucial a considerar: la apropiación del patrimonio por las jóvenes generaciones, el que se produce en este caso junto con la recuperación patrimonial (González, 2009, p. 100).

En relación a la relación entre los museos y las escuelas desde el subcampo disciplinario de las Ciencias de la Educación, la compilación de trabajos realizada por Silvia Alderoqui a mediados de la década de 1990 constituye un antecedente que permite considerar la relación entre conservación y democracia tal como ha sido pensada en Argentina, atravesada por la huella de procesos dictatoriales: “Hoy en día los museos y cualquier institución que se ocupe del patrimonio, intenta atravesar la barrera entre los objetos que se conservan y una sociedad que cambia y se democratiza. Pensar y apropiarnos del patrimonio nos ubica en mejores condiciones para buscar una relación con la tarea de la escuela” (Alderoqui, 1996, p. 78).

En un trabajo actual, S. Alderoqui junto a C. Pedersoli (2011), vuelven a retomar la idea de que los museos y las escuelas son socios para educar, que ponen en tensión la cultura heredada y legitimada con la cultura que se hace en la cotidianeidad. Desde un punto de vista pedagógico propositivo, Alderoqui y Pedersoli (2001) invitan a recrear acuerdos y responsabilidades compartidas, una planificación conjunta de las visitas, debates acerca de los prejuicios de ambas instituciones, todos aspectos que a su juicio permiten desplegar las necesidades de cada institución y fortalecer nuevas experiencias en los estudiantes.

La relación entre los museos y las escuelas como un encuentro de dos instituciones donde se enseña y se conoce, pero que presentan desde lógicas distintas y actores diferentes, fue abordada también por otros autores como Silvia Tabalkman (2011), quien plantea que la práctica de visitar los museos permite a los estudiantes la ampliación en el contacto con objetos culturales producidos y utilizados por distintas sociedades del pasado, circular por espacios diferentes a los de las escuelas vinculados a la belleza, la memoria, y las historias de vida. Señala que la visita al museo puede ser un espacio propicio a la formulación de preguntas y su relación con los intereses individuales o grupales, pero, sobre todo, en los museos de historia los estudiantes se encuentran con distintos modos de interpretar el mundo social en el pasado, lo que resulta un importante aporte a su enseñanza. La visita escolar puede ser comprendida entonces como “una situación más” de enseñanza, en la que se combinan lógicas de enseñanza y aprendizaje distintas de las aulas, y que conllevan modalidades de trabajo docente que anteceden y van más allá del acontecimiento.

3.6. Originalidad y aportes de la Tesis al campo de la Antropología y Educación

En este apartado retomaré brevemente algunas líneas que se han planteado anteriormente en este capítulo en términos de debates teóricos, para así destacar la originalidad y los aportes de esta Tesis al campo de la Antropología y Educación, que complementan las consideraciones ya planteadas en el capítulo 2 referido a los aspectos metodológicos.

Retomando los debates conceptuales precedentes, esta Tesis propone mirar a la escuela y los museos en la escala cotidiana porque otorga importancia a los saberes, prácticas y concepciones de los sujetos como parte constitutiva de la realidad social. La elección de una

serie de establecimientos educativos en el sur de la provincia de Buenos Aires es fundamental en este aspecto dado que la zona de Bahía Blanca formó parte de una frontera estatal paradigmática, aquella que se denominó hacia fines del siglo XIX, la “Conquista al Desierto”.

En la Tesis me propongo analizar las experiencias formativas que se desarrollan en cuatro escuelas públicas secundarias de esta ciudad, pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y una escuela dependiente de la UNS, que como parte de su propuesta de enseñanza de la historia regional acuden a dos museos, el MFC y el MHBB. Si bien la mirada en las escuelas y los museos estuvo focalizada en las experiencias áulicas y visitas, en esta Tesis no se profundiza en un análisis de las estrategias didácticas o las concepciones pedagógicas de los docentes, sino que más bien se analizan las prácticas de docentes (y estudiantes en menor medida) atendiendo a la articulación del conocimiento histórico y su relación con las trayectorias individuales.

Las políticas estatales acerca del pasado, la identidad y la nacionalidad se expresan en los museos de historia y en las escuelas mediante prácticas cotidianas que se enmarcan en ciertas prescripciones. Por ello, en la Tesis abordaré cómo los lineamientos de las políticas educativas recientes inciden en la cotidianeidad escolar, destacando los aspectos más relevantes de la Ley de Educación Nacional (LEN) referidos a la formación de ciudadanos, el fortalecimiento de la identidad nacional y el respeto a la diversidad cultural atendiendo a un pasado en común. La LEN define como uno de los fines de la política educativa fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. Esta definición, analizada en perspectiva histórica, implica detectar continuidades y cambios en los propósitos de transmisión de la nacionalidad en la escuela que se verificaron en las últimas décadas, sobre todo por los sucesivos cambios de la LEN y la Ley Federal de Educación respecto de normativas preexistentes sobre la interculturalidad, las que se considerarán en esta Tesis a partir de su expresión en la vida cotidiana escolar.

De modo específico, en la Tesis se abordarán estos procesos en la escuela secundaria, dado que este nivel vincula con mayor intensidad la nacionalidad, la identidad y la ciudadanía asociada a la inminencia del acceso al voto por parte de los estudiantes de nivel medio. De esta manera, esta Tesis aporta a los estudios etnográficos referidos a la escuela secundaria analizando las tensiones generadas por la legislación educativa que propone nuevas formas de atender a la interculturalidad, pero también al tratamiento del patrimonio y la diversidad,

desde la cotidianidad áulica de las clases de historia; considerando asimismo otros contextos conectados y relevantes como las charlas abiertas con comunidades originarias en las escuelas, las que se organizan desde los proyectos educativos que abordan la otredad originaria en distintos espacios de la localidad.

Por otro lado, esta Tesis presenta otra esfera relacionada con la anterior, que es la referida a los museos históricos considerados como un espacio colectivo donde la memoria se materializa en documentos y objetos, entendidos como patrimonio. Estos espacios, contruidos generalmente desde políticas estatales, involucran a distintos agentes: técnicos, guías y otros funcionarios que trabajan en estas instituciones. El entramado de acciones que los docentes y estudiantes realizan en los museos de historia cuando los visitan incluyen los recorridos en las visitas guiadas, un uso social y escolar de la exhibición, de los guiones, los discursos de los guías y las clases en los museos, aspectos que constituyen también un aspecto novedoso de esta Tesis.

Cuando vuelven a las aulas, docentes y alumnos también se apropian del patrimonio museístico en re-lecturas de ese pasado exhibido (retroalimentando a su vez a las políticas, dado que quienes organizan las exhibiciones también están atentos a la recepción de su propuesta). En esta Tesis, estas conceptualizaciones permiten ver a los museos en su vínculo con las escuelas como generadores de memoria, por lo que constituyen un espacio social privilegiado para pensar esos entramados de producción de relatos históricos que en diversas ocasiones presentan tensiones con los relatos oficiales o el currículum escolar.

Estas re significaciones serán tratadas en esta Tesis partiendo de diferentes tópicos temáticos para su análisis, que si bien se centralizan en el periodo 1828-1884, también presentan continuidades con la Historia reciente en Argentina. Es justamente la selección de tópicos temáticos la que permite problematizar la historia en una mayor amplitud temporal: reflexionar sobre los pueblos indígenas en el siglo XIX y en la actualidad, la cuestión militar en el siglo XIX y durante la última dictadura, o la idea de progreso regional en las primeras décadas del siglo XIX y a fines del siglo XX. Considero que estos análisis de las continuidades y diferencias a lo largo de la historia en estos tópicos interrelacionados también constituyen uno de los aportes de esta Tesis.

Por último, en la tesis haré referencia a otros conocimientos sobre el pasado regional que se producen fuera de los ámbitos escolares y de los museos, pero que dan cuenta también de la historia local y regional. A lo largo del trabajo de campo fui encontrando a otros sujetos

como viejos pobladores, referentes indígenas, guías de recorridos hacia los museos y científicos, quienes también se apropian del pasado, el patrimonio y de los museos para construir relatos o narrativas sobre la historia regional. Me propongo analizar convergencias, divergencias, tensiones que estos sujetos proyectan en la actualidad mediante sus intervenciones, describiendo los orígenes de sus discursos, sus argumentos y categorías explicativas y los lugares por donde circulan. De esta manera, esta Tesis despliega una variedad de discursos superpuestos que cuestionan o reafirman aspectos de la historia oficial.

LOS MUSEOS Y EL PATRIMONIO EN LAS NARRATIVAS DE LA NACIÓN

4.1. Introducción

4.2. El Museo Histórico de Bahía Blanca y el Museo Fortín Cuatrerros de General Daniel Cerri

4.3. El surgimiento del MAHBB y los museos regionales en la década de 1950

4.4. El surgimiento de la “Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos” y el Fortín Cuatrerros como “patrimonio moral de la Nación”

4.5. Los museos en las décadas del 1920 y 1930: el gaucho y la patria

4.6. Los museos nacionales y los orígenes de la nacionalidad

4.7. Los edificios patrimonializados de los museos y sus referencias en las visitas

4.7.1. MFC: ¿un fortín en la frontera?

4.7.2. MAHBB y el “Viejo Hotel de Inmigrantes”

4.1. Introducción

Como explicité en el capítulo 2, uno de los argumentos de esta Tesis indica que los museos de historia y su patrimonio exhibido constituyen un recurso utilizado por algunas docentes para desarrollar distintos temas del currículum vinculados a procesos históricos regionales y nacionales en las aulas. La LEN (n. ° 26206/2006), le otorga un lugar privilegiado al patrimonio en la escuela secundaria, y si bien actualmente es una práctica común la visita de las escuelas a los museos, no todos los docentes los utilizan como recurso didáctico, ni lo hacen de la misma manera, por lo que me propongo sistematizar cómo este uso del patrimonio de los museos incide en la construcción del pasado regional bahiense.

En la primera parte de este capítulo abordaré la relación entre museos, escuelas y patrimonio. En un sentido general, mi propósito es analizar las re-significaciones escolares sobre el patrimonio, ya que como he señalado, los estudios sobre patrimonio ubican a los

museos como reservorios patrimoniales en disputa (Crespo, 2005; San Martín, 2013; Rodríguez, 2013): las visitas a los museos se consideran como un acercamiento a ese patrimonio disputado desde las escuelas, lo que no puede desvincularse del tratamiento del patrimonio en relación a la historia dentro de las aulas, como analizaré en profundidad en el capítulo 7.

Para dar cuenta de estos procesos, presentaré un breve recorrido histórico sobre el surgimiento del MAHBB en la década de 1950, entendido como consecuencia de una política provincial de creación de museos regionales en distintas ciudades y localidades de la provincia de Buenos Aires. Para contextualizar dichos eventos destaco la creación de la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos (CNMMYLH) como política estatal en la década anterior, cuya finalidad fue patrimonializar aquellos monumentos, lugares y museos que representaban al “patrimonio moral de la nación”: en este contexto la construcción abandonada que actualmente ocupa el MFC fue declarada Monumento Histórico Nacional (1944). Por último, abordo la impronta gauchesca y patriota que adquieren los museos que se fundan en las décadas de 1920 y 1930 en la provincia de Buenos Aires, así como la creación de los museos nacionales a fines del siglo XIX y principios del XX. Este camino que comienza a mitad del siglo XX para “volver” a décadas anteriores, permite entender cómo los debates históricos referidos a “lo nacional” se actualizan con la creación de estos museos, lo que a su vez conforma el uso que se les da en la actualidad.

En una segunda parte de este capítulo presento los argumentos que sostienen que los edificios que ocupan actualmente los museos son edificios patrimonializados. Es decir, que en la construcción de sus historias se solapan distintos momentos vinculados a las finalidades estatales de patrimonializar el pasado, incluso en ambos casos antes de que sus edificios se constituyan como museos. El edificio que ocupa el MFC fue declarado Monumento Nacional (1944) por medio del Decreto n. ° 14119 y Monumento Histórico Provincial (1997) según Ley n. ° 11918 de la legislatura bonaerense. Los argumentos utilizados para sus declaraciones aluden, como analizaré más adelante, a la lucha contra el “indio” y se destaca la figura del General Daniel Cerri como “constructor” del fortín. Por su parte, el edificio que hoy ocupa el MAHBB fue declarado Monumento Histórico Nacional (2004) por el Decreto n. ° 1020, y Monumento Histórico Provincial (2007) por Ley n. ° 13768 por su carácter de “Antiguo Hotel de Inmigrantes”.

4.2. El Museo Histórico de Bahía Blanca y el Museo Fortín Cuatrerros de General

Daniel Cerri

El MAHBB y el MFC son espacios públicos que exhiben objetos, sobre los cuales se construyen ideas sobre el pasado en disputa (Crespo, 2005). Sin embargo, el patrimonio de los museos no se restringe a la materialidad de los objetos, sino a como son entendidos en el marco de diferentes narrativas expresadas a modo de teatralidad. Al decir de Néstor García Canclini (1990) la teatralización del patrimonio es el esfuerzo por simular que hay un origen, se celebra el patrimonio histórico constituido por los acontecimientos fundadores, los héroes que los protagonizaron y los objetos fetichizados que los evocan.

El patrimonio de los museos va entonces más allá de la preservación de lo material, ya que a través de sus objetos propone acontecimientos, hechos y territorios para recordar. Es legitimador de ciertas ideas y narrativas, validando algunas memorias por encima de otras. Laurence Smith (2011), quien trabaja en el área de estudios sobre patrimonio de la Universidad Nacional de Australia, ha criticado la idea de considerar al patrimonio como una “herencia encapsulada” que no puede modificarse o cuestionarse⁹. Para la autora, patrimonializar es un proceso cultural que implica la negociación de la memoria, la identidad y el sentido de lugar: en estas negociaciones existen ciertos discursos patrimoniales autorizados, respaldados por políticas y prácticas institucionales globales, tales como las declaraciones de patrimonio cultural de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura). En este sentido, en el capítulo 8 abordaré algunas cuestiones referidas a la patrimonialización de distintos bienes en el MAHBB y el MFC, para focalizar las tensiones que generan sus denominaciones.

⁹ Para Ballart (1997) los objetos encapsulan memorias por su anclaje en el tiempo, estos recuerdos son revisitados como un viaje hacia el pasado por medio de la historia que narran. Como los objetos perduran en el tiempo adquieren un valor primordial para la vida de los grupos humanos: permiten descubrir la dimensión temporal en pasado, presente y futuro. En este sentido los objetos como patrimonio promueven una ligación con el pasado en el tiempo presente. Es el legado de la historia que podemos poseer porque ha sobrevivido al paso del tiempo y nos relaciona en el presente con el mundo que ya pasó.

4.3. El surgimiento del MAHBB y los museos regionales en la década de 1950

La investigación de Pupio (2012) establece un importante hito para comprender el desarrollo de los museos regionales o municipales en Buenos Aires, ubicando como acontecimiento clave la creación del Ministerio de Educación en 1949, y su división en tres subsecretarías: a) Administrativa, b) Educación y c) Cultura. En el marco de la Subsecretaría de Cultura fue creada la Dirección de Museos Históricos, centralizando bajo su administración los cuatro museos provinciales ya existentes que antes dependían de organismos diferentes: Colonial e Histórico de Luján (1917), Gauchesco Ricardo Güiraldes de San Antonio de Areco (1938), Evocativo de Dolores (1939) y el Pampeano de Chascomús (1941)¹⁰.

A estas cuatro instituciones se agregaron después de 1950 los museos de la Reconquista en Tigre, Museo y Archivo Dardo Rocha en La Plata, Museos Regionales Almirante Guillermo Brown en Quilmes y General Conrado Villegas en Trenque Lauquen, y en 1953 el Museo y Biblioteca de Lobos. Esta estructura administrativa se completó con la organización del Ministerio de Educación en 1953, en la que la Dirección de Museos se convirtió en Dirección de Museos y Reservas Históricas, y poco tiempo después en Dirección de Museos, Reservas e Investigaciones Culturales, ampliándose de este modo el ámbito de acción específica de la dirección.

Estos registros político-administrativos evidencian que entre las décadas de 1940 y 1950 se produjeron cambios conceptuales en torno a los museos en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. Durante los gobiernos peronistas de Domingo Mercante (1946-1951) y Carlos Vicente Aloe (1951-1955) se promovió la creación de museos y una política centralizada en su manejo, ya que se los consideraba como instituciones pedagógicas cuyas acciones, al igual que la educación, debían ser minuciosamente planificadas en el contexto de una política cultural del estado (Pupio, 2005, p. 212).

En este contexto surgieron museos municipales en pequeñas ciudades de la provincia, por iniciativa de coleccionistas que recolectaban una amplia gama de objetos entre los que se

¹⁰ Estos museos representan el modelo museográfico “evocativo” impulsado por Udaondo, con referencias históricas a las localidades donde fueron instalados, pero con una impronta nacionalista con la finalidad de incrementar los sentimientos patrióticos (Blasco, 2013).

encontraban los históricos, arqueológicos y de ciencias naturales. Estas colecciones, que nacieron en el ámbito privado, fueron cedidas por los coleccionistas y dieron origen a estas instituciones en el ámbito municipal. Unos y otros tuvieron su origen y desarrollo en una sola persona, fenómeno que podríamos señalar como el museo de “padre único” (Rosso, 1991). Además de los museos estudiados por Pupio, Chaparro (2017) investigó la conformación del Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce (Olavarría) y los avatares políticos por los que atravesó esta institución. La donación de piezas de la colección particular de Arce fue base para la creación del museo en 1963 que reunió objetos de arte, de orfebrería, de platería, mármoles y oleos, bajo la dirección de Guillermo Madrazo (Historiador de la UBA).

Retomando este concepto, Pupio analizó en su tesis doctoral las redes de relaciones establecidas por distintos coleccionistas, así como el aporte de sus colecciones a diferentes museos en el sudoeste bonaerense: Salliqueló, Rivera, Laprida, Pedro Luro, Carmen de Patagones, Trenque Lauquen y Bahía Blanca. Estos coleccionistas ocuparon lugares destacados en la comunidad local ya sea como docentes Emma Nozzi en Patagones y Hugo Díez en Laprida, periodistas (Antonio Crespi Valls en Bahía Blanca, Gabriel Campomar Cervera en Salliqueló), farmacéuticos como Isaac Schatsky en Rivera y José Mayo en Trenque Lauquen o agente consular (Luis Scalese en Trenque Lauquen). Por los aportes a la historia de la ciudad adquirirían en los límites locales un prestigio equivalente al de ‘historiador’, ‘arqueólogo’ o ‘escritor’, no solo por las colecciones de objetos que donaron sino porque en general produjeron un gran volumen de artículos en periódicos y publicaciones financiadas con dinero propio o con fondos municipales (Pupio, 2005, p. 210).

En este contexto se creó el actual Museo y Archivo Histórico Municipal de Bahía Blanca, por ordenanza del 15 de diciembre de 1942, sobre la base del Archivo Municipal que había sido creado en 1933 (Municipalidad de Bahía Blanca 1933) y que funcionaba en el edificio del Museo de Bellas Artes creado en 1931 (Municipalidad de Bahía Blanca 1931). Surgió por iniciativa de un concejal, escritor y periodista, Francisco Pablo De Salvo, con el objetivo de reunir toda la documentación histórica relativa a la fundación de la ciudad, proveniente tanto de archivos oficiales como de donaciones particulares. En 1943 fueron designados, Enrique Cabré Moré como Presidente Honorario, Miguel J. Solano como Secretario y Antonio Crespi Valls como Conservador Honorario (Municipalidad de Bahía Blanca 1943). Con esta ordenanza se colocaba a la institución firmemente en la órbita municipal, estableciendo que sólo podría funcionar en locales de propiedad municipal o en los

que se arrendaran para tal fin, indicando que dependería del Departamento Ejecutivo, cuyos funcionarios nombrarían al Director Honorario y al resto del personal (Pupio, 2012).

4.4. El surgimiento de la “Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos” y el Fortín Cuatrerros como “patrimonio moral de la Nación”

Estos acontecimientos acontecidos entre 1940-1950 tienen sin embargo antecedentes en la transición entre 1930 y 1940, cuando se produce un importante avance vinculado a la legislación patrimonial. Con la llegada al gobierno de Roberto M. Ortiz (1938) y de su Ministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge Coll, se produce un pronunciamiento estatal a favor de la fundación y el mejoramiento de los museos históricos del país. En este contexto, la Junta Histórica de Numismática Americana (JHNA), que había sido creada en 1893, se transformó en la Academia Nacional de la Historia, con facultades para supervisar el accionar de los museos históricos.

Asimismo, por decisión avalada por Ortiz en abril del mismo año se creó la Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos (CNMMYLH); tanto la Academia Nacional de Historia como la CNMMYLH fueron presididas por Ricardo Levene. Es decir que cuando el peronismo asume con énfasis la política centralizada en torno a los museos en la década de 1940, ya existían casi treinta museos históricos, de los cuales dieciocho se habían originado después de 1935 en el marco de una intensa disputa pública, donde el Estado buscaba prevalecer en acciones orientadas a institucionalizar la actividad historiográfica y conformar un relato histórico oficialmente consagrado (Blasco, 2007, p. 18).

A diferencia de otras legislaciones anteriores, la creación de esta Comisión Nacional tenía como finalidad considerar los lugares, museos, casas e iglesias como “patrimonio moral de la nación”. La tarea primordial de los miembros de la CNMMYLH fue “proyectar la legislación nacional para unificar el contralor, administración, conservación de todos los lugares, monumentos, templos, casa y museos históricos del país” (Blasco, 2012), lo que fue reafirmado en el año 1940 por medio de la Ley n. ° 12665¹¹.

¹¹ Actualmente, la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos funciona como organismo desconcentrado del Ministerio de Cultura de la Nación. En el año 2015, la ley original fue

Según esta ley, la Comisión dependía del Ministerio de Justicia de la Nación y tenía facultades de superintendencia sobre los monumentos, museos y lugares históricos provinciales y municipales, lo que le otorgaba por primera vez en Argentina un carácter federal a este tipo de intervenciones. Por otro lado, atribuyó a la CNMMyLH distintas finalidades, como custodiar y preservar el patrimonio no solo histórico, sino también el artístico, declarándolos de utilidad pública. También le otorgó el poder para la clasificación y la formulación de un listado de bienes patrimoniales sobre los que el poder ejecutivo legislaría para su declaración como tales. También, obtuvo la facultad para solicitar, expropiar e indemnizar a las propiedades particulares que contengan monumentos y lugares históricos que la Comisión considere relevantes. La solicitud y obligación de entrega de los propietarios se deberá realizar bajo “fines patrióticos”, mediando esta Comisión para garantizar dicho cumplimiento.

Durante el año 1943, a poco tiempo de establecerse las finalidades de la CNMMyLH, se produce un golpe de Estado y en este contexto Edelmiro J. Farrell asume como presidente de facto, impulsando distintas peticiones que se realizaron desde el Ministerio de Guerra y Marina, así como también por los gobernadores de los Territorios Nacionales, con la finalidad de patrimonializar los lugares vinculados a las luchas de las fronteras de la segunda mitad del siglo XIX. Estos pedidos fueron derivados a la CNMMyLH, a fin de ser considerados como patrimonio de la Nación. En este marco los fortines de frontera constituyeron una importante simbología asociada al avance contra los territorios que ocupaban las poblaciones indígenas. Para Pupio (2013) esto demuestra la importancia que los temas militares vinculados a la frontera de las últimas décadas del siglo XIX estaban tomando en la historiografía argentina a partir de 1943.

En este contexto se iniciaron una serie de trámites para declarar al fortín Cuatrerros como Monumento Histórico. El trámite ante la CNMyMH lo inicia el Ministro de Guerra y Marina, Edelmiro Farrell, a inicios de 1944, y su argumento de fundamentación asocia al fortín con la figura y trayectoria del General Daniel Cerri, destacando su participación en la Guerra del Paraguay. La CNMyMH trató el pedido el 21 de marzo de 1944 y, en respuesta al

modificada por la Ley n. ° 27103, y entre varios cambios tendientes a la actualización de la norma, quitó la palabra “Museos” del nombre del organismo, ya que desde el año 1984, dichas instituciones dependen de la Dirección Nacional de Museos (<https://monumentos.cultura.gob.ar/la-comision-nacional-de-monumentos/>)

mismo, presenta una carta al Ministro de Justicia e Instrucción Pública para petitionar al Poder Ejecutivo que se considere al Fortín Cuatrerros Monumento Histórico.

Por decreto n. ° 14119/44 de junio de 1944 se declaró monumento histórico al Fortín Cuatrerros y entre los argumentos de este decreto se destacó la ubicación de su fundación: “Situado cerca de Bahía Blanca, en el pueblo del mismo nombre (General Daniel Cerri). Fundado por el general en el paso a Patagones, cuya actividad continúa en las Comandancias de Frontera y en la lucha contra el salvaje, le valió el reconocimiento de las autoridades militares y pues fue designado para integrar las expediciones de los generales Levalle y Roca”.

Con motivo de la declaración de la construcción de dicho terreno como monumento histórico, aparecieron las primeras fotos del edificio en el diario local *La Nueva Provincia*, con la leyenda: “Lo que queda en pie del Antiguo *Fortín Cuatrerros* que acaba de ser declarado monumento histórico por el Gobierno de la Nación” (*La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 26 de junio de 1944, p. 11).

4.5. Los museos en las décadas de 1920 y 1930: el gaucho y la patria

Como hemos señalado, este camino que desandamos desde mediados del siglo XX para entender la creación del MAHBB y el MFC nos conduce a décadas anteriores, advirtiéndose la importancia de acontecimientos tales como la creación de la CNMyMH en la década del 30, así como la política iniciada por el presidente de facto Edelmiro Farrel para la creación de monumentos históricos vinculados a la frontera a principios de los 40. Sin embargo, estos acontecimientos también se enraízan en períodos anteriores, ya que durante la década de 1920 se había producido ya una expansión de los museos provinciales, y la Provincia de Buenos Aires no estuvo ajena a este proceso.

Con la inauguración en 1923 del Museo Histórico y Colonial de la Provincia de Buenos Aires con sede en la ciudad de Luján (creado en 1917), y con el nombramiento como director del mismo a Enrique Udaondo, se había instalado ya un nuevo modelo para otros museos. Con el interés de fomentar la influencia masiva de visitantes, las exhibiciones comenzaron a organizarse con representaciones de escenas de contenido histórico, utilizando maniqués y animales embalsamados; de esta manera se procuraba la recreación, con fines

didácticos, de distintos acontecimientos representativos del pasado nacional. El Museo Histórico y Colonial de Luján fomentaba el recuerdo de acontecimientos y estampas de la vida social vinculados a la tradición hispana católica como fundamento de la Nación (Blasco, 2012).

Las escenas cotidianas y eventos significativos se recuperaban con fines patrióticos, por ejemplo la instalación de la “sala del gaucho” en el Museo Histórico y Colonial de la Provincia de Buenos, inaugurada en 1925, se nutrió de referencias literarias antes que históricas: la sala recordaba “al” gaucho y no a los gauchos, por lo tanto, refería a un héroe individual creado por la literatura y resaltaba los rasgos que se le atribuían en base al poema Martín Fierro, que representaba la expresión más pura de ese arquetipo (Blasco, 2013).

Además de recrear una figura literaria que se tornaba arquetipo social, esta instalación del museo de Luján constituía un homenaje explícito al gaucho olvidado por la historiografía hasta el momento, destacando su participación “en las luchas por la independencia, por la libertad y en todas nuestras contiendas, donde derramó noblemente su sangre legando páginas hermosas de heroísmo y fidelidad” (Guía del Museo Colonial e Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 1935, p. 70-72) citado por Blasco (2013, p. 4).

Desde la asunción de Agustín P. Justo a la presidencia de la Nación en 1932, y estando Ricardo Levene a cargo de la presidencia de la JHNA, comenzó a plasmarse la decisión de ambos en enlazar la historia y la memoria a las instituciones del Estado, lo que involucraba a los museos (Blasco, 2012), pero también a las escuelas como lugares de transmisión de la historia oficial patriótica. La JHNA buscó reforzar su influencia en los niveles primario y secundario del sistema educativo, en especial en lo referido a la enseñanza de la historia (Suárez y Saab, 2012). Estos aspectos también serán retomados en el capítulo 6, entramados con la enseñanza de la Historia como disciplina escolar.

En este contexto se crea, por decreto del 12 de mayo de 1937, el Museo y Parque Criollo Ricardo Güiraldes de San Antonio de Areco, el que fue inaugurado el 16 de octubre de 1939 (Blasco, 2013). En su creación también tuvo un papel importante Udaondo, especialmente en la organización de la exposición a través de escenificaciones con muñecos de cera. Este museo era novedoso en tanto se emplazaba en un espacio abierto, un parque con amplia arboleda y animales, que formaba parte de la puesta museográfica (Pupio, 2012, p. 142).

Además, durante la década de 1930 el Estado argentino desplegó importantes dispositivos tendientes a reforzar la educación patriótica y nacional por medio de la creación de museos, monumentos, bustos, publicaciones de manuales escolares, declaración de fechas patrias, institutos nacionales, academias, juntas y archivos. En 1932 se declara al Cabildo de Buenos Aires como monumento nacional, oficiando como una sede del Museo Histórico Nacional en tanto ícono patrio de la Revolución de Mayo de 1810 y en 1935 se crea el Instituto Nacional Sanmartiniano, además de recrearse la sala-dormitorio de San Martín en el Museo Histórico Nacional. Durante varios meses del año 1934 se asistió a una explosión de tramitaciones administrativas y burocráticas que intentaban “inventariar”, “clasificar”, “valuar” en términos monetarios y “asegurar la custodia” de objetos diversos, aunque se carecía aún de normativas homogéneas (Blasco, 2012).

Para Pupio (2012), desde fines de la década de 1930 y con los antecedentes de los museos del interior de la Provincia de Buenos Aires diversas tradiciones culturales, políticas e ideológicas instalan la idea de la nacionalidad argentina en asociación con la figura del gaucho. En 1943 esta idea se plasma con la creación del Instituto Nacional de la Tradición (INT), que registraba como antecedente en el año 1938 la institucionalización en la provincia de Buenos Aires del 10 de noviembre como Día de la Tradición, en conmemoración del nacimiento de José Hernández. Esta iniciativa se extendió a todo el país en 1948.

El INT, creado en 1943, estaba bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Para Crespo y Ondelj (2012), durante la década de 1930 y primeras décadas de 1940 las elites consolidan un calendario patriótico y un relato identitario de corte nacional-popular. La misión fundacional del INT fue en ese sentido: “...salvar el patrimonio espiritual heredado de nuestro país y de los vecinos que han influido en nuestra formación social y étnica como Perú, Bolivia y Chile; estudiar el material recogido en su valor histórico literario y en su relación con los demás países de América y Europa, especialmente con España y los de la estirpe grecolatina a que pertenece [y] publicar libros, revistas, álbumes musicales e iconográficos, discos, etc. para conocer dentro y fuera del país su acervo folklórico y los estudios que se hagan en América o en Europa que tengan relación con el folklore argentino” (Carrizo, 1953, p. 25). Además de estos objetivos, el INT se proponía formar especialistas en la materia y crear el Museo de la Tradición, bibliotecas y archivos especializados (Crespo y Ondelj, 2012, pp. 131-132).

4.6. Los museos nacionales y los orígenes de la nacionalidad

Continuando este camino hacia el pasado que permite contextualizar la creación del MAHBB y el MFC, a continuación, realizaré un recorrido histórico sobre la creación de los museos nacionales públicos, con la finalidad de discutir las intenciones estatales de impulsar procesos tendientes al fortalecimiento de la identidad nacional. En el apartado anterior mencionamos los procesos acontecidos en la década de 1930, pero O. Edelstein y S. Tabakman (2011) aportan una reflexión sobre la creación de los diferentes museos nacionales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX que resulta ineludible para entender los procesos recién reseñados.

La creación del Museo Histórico Nacional en 1890 expresó un intento por narrar una historia nacional a partir de la historia escrita por Bartolomé Mitre. Sus narrativas estaban asociadas a los fines cívicos-morales de construcción de la Nación, pero también a la conformación de un campo científico histórico, proceso que comenzó a mediados del siglo XIX y atraviesa todo el siglo XX (Edelstein, 2011).

Como antecedente a su creación, hay que mencionar la fundación del Museo Histórico de la Capital, que fue fundado por un decreto firmado por el Intendente de la ciudad de Buenos Aires en mayo de 1889. Según la historiadora Carolina Carman (2013), en este decreto se incluyó la creación de una comisión encargada de crear un “museo nacional” que se ocuparía de “concretar, colocar y guardar” los objetos vinculados con la Revolución de Mayo y la Guerra de la Independencia, que se encontraban dispersos en instituciones públicas y en colecciones privadas.

La comisión encargada de crear el museo nacional estaba integrada por Bartolomé Mitre, Julio Argentino Roca y Estanislao Zeballos, entre otros hombres de trayectoria pública. Un año más tarde el gobierno municipal nombró como Director del Museo Histórico de la Capital a Adolfo Pedro Carranza, intelectual y Director de la *Revista Nacional*, publicación que le permitió generar una red de apoyo para la creación del Museo Histórico Nacional. El organismo municipal fue nacionalizado en 1891, pasando a depender del Ministerio del Interior de la Nación.

Carman estudió al Museo Histórico Nacional como “un lugar de memoria” destacando la intención de Carranza de considerarlo como un espacio de exhibición de objetos históricos

pertenecientes a “hombres públicos del pasado”, de manera que su aporte no fuera olvidado; su propósito fue inculcarle al público, fundamentalmente escolar, “amor y admiración” por el pasado del país (Carman, 2013, pp. 67-68).

El caso de Carranza como Director del Museo Histórico Nacional y su intención de convertirlo en un espacio de “memoria” debe analizarse, según la investigadora, como un proceso individual que pocas veces coincidió con las incipientes políticas públicas estatales a fines del siglo XIX. Esta idea permite cuestionar aquellas escuelas historiográficas que ven en los museos instancias estatales de transmisión de la nacionalidad, marcando una diferencia con los museos europeos. Los museos más allá de sus significados simbólicos y mensajes transmitidos, constituían y constituyen una estructura material, un espacio donde tiene lugar distintas actividades y prácticas científicas, modeladas a partir de cada institución y de los conflictos y alianzas escondidas tras sus historias y puertas. La posesión de ‘un museo’ se equiparó a un símbolo de civilización y de estar en el mundo de acuerdo con el tono de los tiempos. Este argumento, sin embargo, tomó muchas veces la forma de un mero lugar común. Compartido por políticos y aficionados a la ciencia la necesidad de un museo se asociaba también a la exploración del territorio y a un fin que parecía no completarse nunca: el conocimiento de las riquezas de estos pueblos. En el caso argentino, la labilidad del estado complica la historia aún más y quizás nos sugiera explorar con más cuidado ciertos lugares comunes sobre la alianza entre ‘la ciencia’, ‘el poder’ y ‘el control estatal’ (Podgorny, 2005, p. 258).

De las anteriores consideraciones surge que para pensar en la formación de los primeros museos históricos en la Argentina (al igual que haremos con la escuela en el capítulo 7), es necesario relativizar aquellas ideas reproductivistas o nacionalistas que pretendieron asimilar la conformación de los museos nacionales con los europeos, asignándoles un lugar privilegiado en la producción de la nacionalidad. No fue éste el propósito en todos los casos, pero, sobre todo, cuando se crearon los primeros museos de historia en la Argentina esta se encontraba en un momento en que el Estado estaba en incipiente formación, por lo que estos primeros proyectos tuvieron una fuerte impronta de iniciativas individuales vinculadas a los coleccionistas, intelectuales, o a espacios científicos como las universidades.

Además de Museo Histórico Nacional recién analizado, se fundaron en este período, entre otros, el Museo Etnográfico en la Ciudad de Buenos Aires (1904) y el Museo de

Ciencias Naturales de La Plata (1884). Las tesis doctorales de Andrea Pegoraro y Máximo Farro abordaron, respectivamente, la conformación de las colecciones de estos museos.

Pegoraro (2009) investigó la historia de las colecciones del Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos para establecer las prácticas de la etnografía que se desarrollaron en Argentina entre la última década del siglo XIX y 1927. Su investigación permitió observar la forma en que el museo articuló la enseñanza universitaria, la obtención de colecciones, el desarrollo de las prácticas antropológicas y la formación de discípulos locales en un clima de debate americanista sobre el origen del hombre (Pegoraro, 2003, 2005, 2009).

En este contexto las colecciones del Museo Etnográfico, en especial las procedentes de las regiones de la Pampa, Patagonia y Noroeste, estuvieron a disposición de grupos escolares y de escuelas y talleres de oficios que enseñaban las técnicas del tejido y el telar, apoyándose en los motivos o diseños de los objetos arqueológicos (Pegoraro, 2009). Para Pegoraro (2017, p. 29) las visitas escolares al Museo comenzaron casi desde su fundación; de hecho, el Museo fue incorporado a las actividades educativas de varias escuelas comunes y normales a fines de 1910, institucionalizándose las visitas anuales como parte de los programas de la enseñanza de la historia (García y Podgorny, 2001, p. 20).

Por su parte, Farro (2008, 2009) estudió la historia del Museo de La Plata bajo la dirección de Francisco P. Moreno (1884-1906), considerando el proceso de formación de las colecciones que le dieron origen y las que fueron conformando posteriormente las distintas secciones de la institución. Pupio (2012) destaca de este trabajo la lectura de la constitución de esta institución como una obra colectiva lograda por un conjunto de colaboradores de Moreno formado por familiares, funcionarios políticos, estudiosos, coleccionistas dedicados a la historia natural y la antropología, corresponsales del interior del país, coleccionistas comerciantes y naturalistas viajeros.

Farro contextualiza esta constitución en el contexto de debate acerca del origen de las poblaciones indígenas americanas y la antigüedad del hombre en el continente, en las cuales Moreno participó haciendo referencia a la existencia de un tipo racial autóctono, como el "Patagón antiguo". En el ámbito local, este tipo racial fue integrado como "ancestro" en un relato destinado a consolidar el proceso de construcción simbólica de la Nación argentina. Esta retórica que destacó la importancia o utilidad de las colecciones de antropología y arqueología para la búsqueda de los "antecedentes de la nación", se encontraba más bien en la

correspondencia particular, en los proyectos de presupuesto presentados a las cámaras legislativas, en las memorias institucionales y en las solicitudes de fondos al Estado para la compra y mantenimiento de colecciones, que en obras de síntesis producto del trabajo sistemático (Farro, 2008, p. 96).

4.7. Los edificios patrimonializados de los museos y sus referencias en las visitas

La reconstrucción histórica del surgimiento de los museos en Argentina presenta un abanico de posibilidades y enfoques para su tratamiento, en este sentido fue que elegí realizar una secuencia cronológica que repasó en retrospectiva, desde mediados del siglo XX hasta fines del siglo XIX, los orígenes de los principales Museos de Historia, subrayando en algunos casos un camino recorrido en común con los Museos de Ciencias Naturales y Antropología, como es el caso del Museo Etnográfico que presenté anteriormente. En los museos regionales y/o locales de la provincia de Buenos Aires, de manera similar, también se exhibieron en sus colecciones originales combinaciones de objetos históricos, paleontológicos, arqueológicos y de ciencias naturales.

Pero el valor “histórico” de los museos no se reduce a sus colecciones, ya que la Comisión de Monumentos, Museos y Lugares Históricos suele denominar como “patrimonio” a lugares, construcciones y edificios que cumplieron funciones que cumplieron en el pasado, incluso más allá de los usos que estos edificios tengan durante su nombramiento. En este sentido los edificios que hoy ocupan los museos que son objeto de estudio en esta Tesis fueron designaciones patrimoniales, incluso antes de cumplir su función actual como museos. Esa designación se integra en la construcción del patrimonio y la memoria local que derivó de su asignación como museos históricos, por lo que la consideraré a continuación.

Anteriormente referí al caso del MFC y su denominación como Monumento Histórico Nacional en 1944, momento en que el edificio se encontraba en estado de total abandono; ahora profundizaré en las contradicciones de su declaración, en su posterior reconstrucción como fortín en la década de 1970 e inauguración como Museo Fortín Cuatrerros en 1983. En la misma línea, presentaré la declaración del edificio que ocupa el MAHBB desde el año 2014 como Monumento Histórico Nacional, lo que aconteció en 2004. Para esto recuperaré del trabajo de campo las referencias que los encargados de los museos realizan para referirse al

patrimonio de los edificios donde actualmente funcionan los museos, lo que suele acontecer durante las visitas de las escuelas.

4.7.1. MFC: ¿un fortín en la frontera?

Como he mencionado, en este apartado del capítulo me interesa destacar cómo los museos presentan sus edificios patrimonializados a los estudiantes y docentes cuando los visitan. En este apartado haré referencia a MFC, donde la presentación del edificio como patrimonio comienza antes de entrar al museo, así lo presenta el encargado:

Bienvenidos a Fortín Cuatrerros... les cuento que es este lugar, a donde vinieron...esta es una casa fortaleza de 1876, lo conocemos como Museo Fortín Cuatrerros, este es el segundo Fortín Cuatrerros, el primero estaba ubicado casi sobre los cangrejales en la costa... tenía la función de proteger la zona dado que por estos caminos se daba que venían malones a robar ganado y a hacer saqueos... Entonces, por aquellos años, el General Cerri decidió fundar una línea de fortines que llegaba hasta Córdoba y este (por el Fortín Cuatrerros), era el primero de toda esa línea... ¡Asique bueno, bienvenidos! Es un museo histórico nacional y provincial tiene una importancia por su antigüedad y por los hechos que acá sucedieron [...] La importancia de nuestro museo a pesar de que es chiquito, es la importancia del edificio histórico en sí... este pequeño edificio es monumento histórico nacional desde 1944 y es monumento histórico provincial también. Por eso la importancia en sí del edificio” (Visita de 6° A y B al MFC, Escuela Noroeste, Gral. Daniel Cerri, 3 de julio 2015).

Como se desprende de estos fragmentos, el encargado de las visitas realiza la presentación del edificio al iniciar la visita. En la misma, superpone distintas referencias: a) que es una casa-fortaleza de 1876 (año de la fundación del Fortín Cuatrerros) y b) luego que el museo sería un “segundo” fortín porque el primero estaba más cerca de la costa. Este relato que el encargado de las visitas del MFC intenta asimilar dos construcciones diferentes: la casa azotea y el fortín que mandó a construir Cerri. Esto merece una aclaración pertinente: las casas azoteas características del siglo XIX tenían un cuerpo longitudinal en la planta baja, con

tres habitaciones conectadas a la planta superior por una robusta caja de escalera y el techo era de azotea o de media agua con un parapeto. Si bien no se ha encontrado estructura original del Fortín, como analizaré próximamente, su forma y diseño sería diferente a la estructura que contiene el MFC y a las casas azoteas.

En relación al patrimonio, el guía remarca que el edificio es museo histórico nacional y provincial, en referencia a sus declaraciones patrimoniales que ya he mencionado anteriormente. Sin embargo, considerada en detalle, su declaración a los visitantes no deja de ser contradictoria, lo que resulta de los acontecimientos y argumentos presentados en el momento en que el actual MFC fuera declarado parte del patrimonio nacional y provincial, así como de las sucesivas intervenciones sobre el edificio.

Como he señalado anteriormente, el edificio que actualmente ocupa el MFC fue declarado Monumento Histórico Nacional mediante el Decreto n. ° 14119 de junio de 1944, firmado por Farrel. En dicha declaración, la CNMMYLH, argumenta la importancia del fortín “en la lucha contra el salvaje” y destaca la figura del general Cerri para la creación del fortín y su destacada participación en el ejército nacional. Sin embargo, las investigaciones de Pupio (2012) muestran que el lugar donde está emplazada la construcción declarada, no se corresponde con el lugar original del Fortín de los Cuatrerros fundado por Cerri, en el contexto de la Campaña del ministro de Guerra A. Alsina.

El lugar que la CNMMYLH declaró como Monumento Histórico Nacional es una construcción que aparece referenciada en un plano de 1913 que señala la ubicación del “Antiguo Fortín” y la “Estancia Cuatrerros”, propiedad que pertenecía en ese momento al empresario y terrateniente Ernesto Tornquist. En segundo término, la CNMMYLH determinó que la edificación que se declaraba como fortín estaba totalmente abandonada y correspondía a una tipología constructiva en ladrillos en forma de cuadrilátero característica de la última década del siglo XIX; por lo que su forma en nada se asimilaba a las construcciones fronterizas creadas en la década de 1870 en las márgenes del río Sauce Chico para estabilizar la frontera y el potencial defensivo en un área inestable de la frontera.

Pupio (2012) estudió que los fortines construidos entre 1876 y 1877 fueron circulares, y así lo referencia Cerri en la Memoria enviada al Ministerio de Guerra en 1877. Esto permite pensar que, más que una “verdad histórica”, el edificio declarado como monumento nacional refleja los intereses de quienes quisieron materializar espacios que reflejen procesos históricos conflictivos y violentos, pero en definitiva constitutivos de una historia militar.

Esta lógica se vuelve a manifestar durante el proceso de reconstrucción del Fortín Cuatreros por parte del V Cuerpo del Ejército, inaugurado el 9 de diciembre de 1974, en la que participó también el Museo Histórico y de Ciencias Naturales de Bahía Blanca. En ese momento un cartel sobre la calle del museo anunciaba que, además el ejército y el museo bahiense, colaboraron el Frigorífico CAP-Cuatreros, el Sindicato de Empleados de Industria de la Carne, el Señor concejal de Bahía Blanca Don Celso Virgili, transporte “Don Juan”, transporte “El Cholo”, la Cooperativa de Transporte “12 de octubre” y la población de General Daniel Cerri a través de la Sociedad de Fomento y Cultura.

La presencia militar en la reconstrucción de los “baluartes de frontera” es explicable en función del contexto convulsionado de la década del 1970. La vuelta de J. D. Perón, la radicalización política, la militancia social, la renovación de las fuerzas militares, la triple AAA y la debilidad del gobierno marcan el año 1974. En ese momento y tras la muerte de su marido asume la presidencia M. Estela Martínez de Perón, quien se desempeña en el cargo hasta que se produce el golpe de estado en marzo de 1976.

En este contexto el paralelismo entre la derrota indígena con la “campana al desierto” y las nuevas tareas del ejército luchando contra la “subversión” es muy claro. En los discursos oficiales enunciados en la refundación del fortín y en el acto de entrega, el Teniente Coronel Ballofet enfatizó el rol de la seguridad ejercido por las Fuerzas Armadas (Pupio, 2013):

“La conservación del patrimonio cultural y material que fundamenta nuestras más caras tradiciones de hidalguía, de amor a la Patria, de vocación de servicio, de entrega total al amparo de la Cruz y bajo los pliegues de la bandera azul y blanca y la comunidad de propósitos en cuanto a llevar a los conciudadanos que se dedican a consolidar el desarrollo nacional, la tranquilidad de su seguridad, así como los fortineros que vivieron y murieron lo hicieron hace un siglo” (*La Nueva Provincia*, 10 de diciembre de 1974, p. 2)

Un día antes a la inauguración, el diario local *La Nueva Provincia* daba cuenta de los trabajos realizados, reafirmando el binomio civilización-barbarie y ubicando a los militares como garantes del primer término y legitimando a las fuerzas armadas: “El V Cuerpo Entrega a la Comuna El Fortín Cuatreros: Un Vigía del Desierto. Como un vigía en el desierto – igual que hace casi 100 años se erige nuevamente, junto al arroyo Sauce Chico, el Fortín Cuatreros. Parecía que acababa de despertar de un largo sueño para renovar su función protectora” (*Diario La Nueva Provincia*, 9 de diciembre de 1974, p. 2).

Un tiempo después de este acto se inician las tareas para convertir al edificio, que se encontraba en mal estado, en museo. El Museo Histórico y de Ciencias Naturales se encargó de relevar su condición edilicia y petitionó al gobierno municipal el establecimiento de un museo, así fue como el 10 de septiembre de 1983 fue inaugurado el Museo Fortín Cuatrerros. Con el paso del tiempo y con la función de museo, el MFC recibe una nueva declaración como Monumento Histórico de la provincia de Buenos Aires en 1997, según Decreto n. ° 116/1997. Los fundamentos de esta declaración se expresaron en el proyecto de la Ley n. ° 11918 presentado por la senadora A. B. Fernández de Gabiola y aprobado por la legislatura de la provincia el 18 de diciembre de 1996. La característica más importante de esta declaración es que dichos fundamentos mantienen los argumentos centrales de la declaración de 1944, pasado más de medio siglo después.

Los fundamentos se inician con un relato histórico que se remonta a las últimas décadas del siglo XIX, la alusión a las tareas que desarrolló el Dr. Nicolás Avellaneda durante su presidencia en la “guerra contra el desierto o la guerra de fronteras” que “generaban terror a las poblaciones” y el rol del ministro de Guerra A. Alsina “para ocupar de forma permanente la frontera”. En este contexto es designado D. Cerri “quien se había destacado como héroe de la lucha contra el indio durante la invasión a Bahía Blanca en 1859” para la construcción de 13 fortines, siendo el primero de ellos el Fortín Cuatrerros”. Luego continúa relatando que el Fortín Cuatrerros “reseña un robo de hacienda cometido por los indios invasores acto que dio nacimiento al nombre Paso de los Cuatrerros”, que Cerri sintetizó como Cuatrerros.

Luego los fundamentos continúan con las declaraciones patrimoniales anteriores (1944) “en las tierras donde se construyó el Fortín Cuatrerros”, el traspaso del inmueble a la municipalidad de Bahía Blanca en 1972 para su posterior reconstrucción a cargo de la Subsecretaría de Cultura y bajo la dirección del Museo Histórico y de Ciencias Naturales.

Por último, la declaración del MFC como monumento histórico provincial en 1997 menciona la importancia que se le otorgó al fortín en el contexto de la sanción de la ley provincial: “Hoy, el Fortín, reconstruido, rehabilitado en su primitiva forma constituye un monumento histórico, un homenaje a lo que fue él mismo y a lo que significaron los hombres que se brindaron con él en aquella gesta civilizadora” y “pilar fundamental para consolidar la identidad de los bonaerenses, identidad que debe construirse día a día enalteciendo la historia, lo que coloca a la comunidad en condiciones de unidad espiritual para analizar juntos los

problemas del presente y proyectarse con esperanza hacia el futuro” (https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley_completa.php?vmroley=11918 y <https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/refleg/f11918.htm>)

Como mencioné anteriormente, el Fortín Cuatrerros es el último fortín (el más cercano a la costa) de la “línea de Alsina”. Aunque el MFC actual no se corresponde con la construcción original de dicho fortín y su arquitectura no es igual a la del fortín planificado en 1976, su presentación como edificio patrimonializado en las visitas reactualiza la idea de los momentos en que se produjo dicha patrimonialización, subrayando la importancia de las campañas militares y la extinción de los pueblos indígenas.

Estas consideraciones me permiten plantear el interrogante de si es posible incluir al MFC dentro de lo que Mariano Nagy (2013) llama “museos de frontera”, categoría que define como un proceso común de fundación de museos basado en construcciones vinculadas a las campañas militares contra los indígenas, y que por esta razón asumen un discurso basado en la extinción del indígena caracterizado como salvaje o bárbaro y/o extranjero. Su estudio se basa en el análisis de distintos museos que surgieron como expresión de la línea de frontera establecida por el ministro de Guerra Adolfo Alsina en 1876, pertenecientes a las ciudades bonaerenses de Trenque Lauquen, Guaminí, Carhué y Púan.

¿Se puede integrar al MFC dentro de esta categoría? Considero que sí, remarcando una diferencia importante, ya que el MFC no exhibe patrimonio arqueológico referido a las poblaciones indígenas, a diferencia de los otros museos estudiados por Nagy (2013). Al no tener en exhibición salas de prehistoria regional o de historia de los indígenas, pero también al potenciar los objetos militares y relatar las campañas “al desierto”, el MFC invisibiliza aún más el componente indígena. Sobre esto volveré en el siguiente capítulo, cuando describa la exhibición del museo.

4.7.2. MAHBB y el “Viejo Hotel de Inmigrantes”

En el MAHBB, el hall sirve de entrada al edificio donde se ubica el museo es una pequeña sala en forma de “T”, una entrada compartida con otra institución, la Biblioteca Popular “Pajarita de Papel”, pero las referencias de sus paredes son del MAHBB. Lo que intenta recrear esta primera sala es el “Viejo Hotel de Inmigrantes” para lo cual presenta grandes fotos que reflejan la vida inmigrante en el lugar: escenas de la cocina, del comedor y

de las habitaciones. Sobre una pared de un costado se encuentra la referencia a la fundación del museo en el 2014, escrita sobre unos azulejos.

Ahí es donde el encargado de las visitas realizaba una presentación histórica preliminar, refiriendo a su uso anterior como Hotel de Inmigrantes. En general comenzaba con una presentación de sí mismo, como personal del museo, para luego describir el hall, la historia y el significado patrimonial del edificio, invitando a los estudiantes a observar las grandes fotografías que mostraban el comedor y las habitaciones, pobladas con contingentes de inmigrantes:

E (encargado): - El edificio fue construido como Hotel de Inmigrantes, no como museo. Fue un proyecto de Juárez Celman (1911-12). Inmigrantes que iban a Buenos Aires llegaban en barcos a White y el tren los traía a Bahía, se bajaban en la Estación Sur y venían hasta acá a alojarse 10 días gratis.

A (alumno): - ¿Qué fue este edificio durante Malvinas? (el estudiante parece estar refiriéndose a los fines militares que cumplió el edificio en otros momentos históricos)

E: - Fue depósito de uniformes y botas militares. Este museo funcionó desde hace sesenta años en un subsuelo, y desde hace dos nos mudamos a este nuevo edificio que es de 1890, fines del siglo XIX (marca la foto del hotel)

A (alumno): - ¡Guaaaau!

E: - Construido como Hotel de Inmigrantes, fíjense que no se construyó como museo

A: ¡No!

E: - Vieron que, por ahí, hay edificios que se van reutilizando... Hay edificios que se construyen para escuelas, otros que no, ¡este no! Este se construyó en 1890 como Hotel de Inmigrantes... Estas son las fotografías, fíjense que estaba en el medio del campo... (...)

E: - Todos los inmigrantes que venían de Europa ¿a qué ciudad iban de Argentina?...

A: - A comerciar... (responde un alumno, aparentemente entendió que el guía preguntaba para qué venían los inmigrantes)

E: ¿A qué ciudad?... A ¡Buenos Aires!... entonces el Poder Ejecutivo para descentralizar Buenos Aires creo hoteles en todo el país, este es el de Bahía Blanca. Entonces la inmigración que ingresa a Buenos Aires iba a distintos puntos del país. Bahía Blanca, llegaban los barcos que venían acá... todos de España... Llegaban al puerto de Ingeniero White, el ferrocarril le ponía un tren gratis hasta acá, hasta la estación de trenes, acá nomás... (señala donde está la Estación de Ferrocarril Sud) ... Este hotel funcionó como tal, dos años nada más, pero si vemos (interrupción) Acá van a ver el edificio de la vieja estación de trenes de 1910 (señala una foto). (Registro de visita 3° A, Escuela Mitre, Bahía Blanca, 12 de septiembre 2016).

Al igual que el MFC, el edificio que ocupa el MAHBB desde el año 2014 fue patrimonializado, ya que fue declarado Monumento Histórico Nacional en 2004 y Monumento Histórico Provincial por la legislatura de la provincia de Buenos Aires en 2007. Ambas declaraciones se refieren específicamente a una de las funciones que cumplió el edificio como Hotel de Inmigrantes, aunque la mayor parte de sus funciones antes del traslado del MAHBB fueron militares, lo que permite explicar la consulta del estudiante al guía en el fragmento anterior.

La referencia patrimonial hace alusión a un breve periodo de tiempo (1911- 1912) en que el edificio recibe importantes delegaciones de inmigrantes. Si bien quedó concluido en 1890, recién fue habilitado para su función original en 1911 con la llegada del primer contingente de españoles que ingresó en forma directa por el puerto de Ingeniero White. Luego del arribo del primer contingente en el vapor “Santos” el 26 de febrero de 1911, el secretario de la Dirección Nacional de Inmigración Dr. Juan Carlos Durán dirigió una salutación a los españoles y declaró inaugurado oficialmente el Hotel, y con ello la entrada por Bahía Blanca de sucesivos contingentes inmigratorios. El fracaso de esta experiencia porque los inmigrantes decidían quedarse en Buenos Aires, habilitó otros usos para el hotel y el edificio fue destinado como sede de diversos regimientos militares que se establecieron en Bahía Blanca a lo largo del tiempo (Ribas y Tolcachier, 2012, p. 31- 32).

Pese a su corta utilización como Hotel de Inmigrantes, en ambas declaraciones (2004 y 2007) se destaca esta función como una política del gobierno nacional: “Que Bahía Blanca contó desde 1884 con una oficina de inmigración para trámites relativos a pedidos de mano de obra y ubicación de familias; en 1887 una ley nacional creó varias comisiones de inmigración,

una de ellas en la referida ciudad, y en ese mismo año el Gobierno Nacional inició la construcción, en diversos puntos del país, de hoteles para ofrecer a los inmigrantes un primer alojamiento. Que el hotel de Bahía Blanca con capacidad para más de mil personas, quedó concluido en 1890, pero fue destinado a su función original recién en 1911” (Decreto n° 1020/2004).

En este mismo documento se señala que el edificio fue ocupado luego por el Ejército, sin especificar su funcionalidad, y por último se refiere a las características arquitectónicas: “Que el edificio tiene composición académica en estilo neorrenacimiento italiano, tanto en su planta como en su fachada, presentando ésta una organización simétrica con una portada al centro, otras dos en los extremos, entreaños con ventanas apareadas, paramentos de orden rústico, y balaustrada clásica con frontis manierista” (<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/97431/norma.htm>)

Esta declaración nacional del 2004, se realiza en conjunto con otros monumentos y lugares históricos de la Provincia de Buenos Aires, algunos de los cuales pertenecen a la ciudad de Lobos, otros a Lomas de Zamora y algunos más a Bahía Blanca, entre ellos el Palacio Municipal y el edificio del Ex Banco Provincia:

“VISTO, el expediente N° 185/2003 de la SECRETARIA DE CULTURA DE LA PRESIDENCIA DE LA NACION, por el que se propone la declaración de los siguientes bienes en la Provincia de BUENOS AIRES: como monumentos históricos nacionales, la Iglesia Parroquial de Nuestra Señora del Carmen, el Palacio Municipal y el Club Social, en la Ciudad de LOBOS; el **edificio del ex Banco Provincia, el Palacio Municipal y el edificio del ex Hotel de Inmigrantes, en la Ciudad de BAHIA BLANCA**; el conjunto formado por la Iglesia Catedral y Basílica de Nuestra Señora de la Paz, la Sede Parroquial y la Casa Parroquial, el Palacio Municipal y la Escuela N° 1 "Bartolomé Mitre", en la Ciudad de LOMAS DE ZAMORA; como lugares históricos nacionales a la Plaza "1810", en la Ciudad de LOBOS; a la Plaza Rivadavia, en la Ciudad de BAHIA BLANCA, y a la Plaza "Victorio Grigera", en la Ciudad de LOMAS DE ZAMORA; y como bien de interés histórico artístico al monumento al General don José de SAN MARTIN, en la Plaza "Victorio Grigera" de la Ciudad de LOMAS DE ZAMORA” (Decreto n.° 1020/2004, destacados propios)

La provincia lo declara como Monumento Histórico y lo incorpora como patrimonio de la Provincia de Buenos Aires según la Ley n. ° 13768, firmada por el gobernador Daniel O. Scioli: “definitivamente incorporado al patrimonio de la provincia de Buenos Aires al edificio donde otrora funcionara el “Antiguo Hotel de Inmigrantes” (<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/97431/norma.htm>).

Con estos aportes, en el próximo capítulo analizaré las visitas a los museos de historia considerando que allí se produce un doble proceso de significación de la enseñanza. Por un lado, porque la “salida” de la escuela y el acercamiento al museo es una práctica de enseñanza diferente a la que se suele llevar adelante en la cotidianidad escolar (por las dificultades burocráticas para organizar las salidas, sobre todo, que las vuelven infrecuentes) y por el otro, porque permite al docente ampliar, cuestionar o revisar el relato histórico que desde el museo mismo se plantea (además de las revisiones de otros recursos pedagógicos que ya realiza en el aula, como los textos escolares, documentales, etc.). En estos procesos, la patrimonialización de los edificios que he analizado aquí también tiene su lugar de relevancia, sumada a los objetos exhibidos y las actividades organizadas por los guías y las docentes.

LA INVESTIGACIÓN EN LOS MUSEOS

- 5.1. Introducción
- 5.2. Las propuestas educativas de los Museos
- 5.3. Las docentes organizan las salidas educativas y los museos se preparan para recibir a las escuelas
- 5.4. Los andamios en el Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca
- 5.5. Panel: “1820-1884: Fortín de avanzada a la nación ganadera”
 - 5.5.1. El andamio de “la fortaleza”
 - 5.5.2. El andamio referido a “la frontera híbrida y mestiza”
 - 5.5.3. El andamio de la “resolución por el poder del Remington”
- 5.6. Los objetos militares, la biografía de Cerri y la violencia en el Museo Fortín Cuatros
- 5.6.1. Lo militar en el MFC
- 5.6.2. “Los indios” en el relato del MFC
- 5.7. “Detectives de la Historia”: el museo convertido en aula para conocer el patrimonio
- 5.8. Conclusiones parciales

5.1. Introducción

En este capítulo analizaré las visitas de estudiantes y docentes de cinco escuelas secundarias públicas a los dos museos de historia del partido de Bahía Blanca que son objeto de esta Tesis, el MAHBB y el MFC. Desplegaré las propuestas de los museos, la organización de sus exhibiciones, la preparación de las visitas por parte de las docentes y su realización efectiva.

Consideraré una o más visitas efectuadas por cada uno de los cinco establecimientos que ya he presentado: la escuela Federal, la Mitre, la Noroeste, la Céntrica y la Experimental, realizadas en el marco de una concurrencia periódica a los mismos donde también observé la vida cotidiana, otras actividades no escolares, además de entrevistar a su personal. Para comprender en profundidad las visitas, su organización, planificación y temáticas también entrevisté a todas las docentes. En el MAHBB analizaré las visitas de un tercer año de la Escuela Céntrica (2015) y otro de la Escuela Mitre (2016) y también una clase de la Escuela Experimental en el museo (2015). En el caso del MFC presentaré las visitas de quinto año de la Escuela Federal (2014) y las de dos sextos de la Escuela Noroeste (2015).

Considero que la visita escolar debe ser comprendida como una situación más de enseñanza, en la que se producen situaciones similares, pero también distintas de las del aula, y que conlleva modalidades de trabajo docente que anteceden y van más allá de las visitas. Por eso es necesario considerar a la visita dentro de una instancia más compleja y de largo plazo, donde la elaboración, la comprensión, la reflexión acerca de lo visto continúan por mucho tiempo después (Tabakman, 2011). Sin embargo, el trabajo de campo me llevó a plantear que las apropiaciones (Rockwell, 1996, 2011) sobre el conocimiento del pasado regional suceden principalmente en el aula. En los museos se genera un transitar vivencial recortado en tiempo y espacio que puede tener distinto grado de compromiso afectivo, interés y atención por parte de los alumnos, el que luego se recupera más ampliamente en las aulas con la participación de las docentes. A excepción de lo dicho anteriormente, analizo una experiencia áulica realizada en el propio MAHBB, donde se desatacan algunas apropiaciones que los estudiantes realizan.

El objetivo de este capítulo es presentar, analizar y problematizar las narrativas históricas de los museos que posteriormente son utilizadas por las docentes como herramientas pedagógicas en el aula. Como ya he mencionado, el análisis en los museos comprende un periodo cronológico que se inicia con la fundación del Fuerte (Fortaleza Protectora Argentina) que da origen a la ciudad de Bahía Blanca en 1828, y que culmina en 1884 con la llegada del ferrocarril y la creación del Puerto de Ingeniero White. Los museos exhiben materiales de otros períodos históricos, pero no los he considerado sino tangencialmente para poder enfocar en este momento de relaciones interétnicas que suele ser “invisibilizado” en las narrativas históricas hegemónicas, centradas en los hitos constitutivos del Estado-Nación.

En primera instancia presentaré las propuestas educativas de los museos y luego analizaré distintas cuestiones que fui observando en las visitas. Una cuestión inicial fundamental y constitutiva de las situaciones de enseñanza en el contexto de los museos MAHBB y MFC, es que los encargados o guías son los protagonistas principales de estas actividades, teniendo los docentes y estudiantes un lugar de participación subordinada (Padawer, 2011). Esto permite explicar el argumento presentado párrafos arriba respecto de que el proceso de apropiación de la historia regional referida en los museos acontece en las aulas; y esto se evidencia en los registros mismos, donde la voz y actividades propuestas por los guías resultan articuladoras exclusivas de las actividades.

5.2. Las propuestas educativas de los Museos

Como he anticipado, la relación entre los museos y las escuelas es un tema en permanente debate: en ambas instituciones se enseña y se aprende, pero mediante lógicas distintas y con actores diferentes. Según el trabajo de campo realizado, todos los museos del partido de Bahía Blanca reciben visitas escolares de los distintos niveles y modalidades. Se podría decir que conforman un público mayoritario y constante.

En Bahía Blanca hay programas municipales que permiten el acceso a algunos museos con guía especializado y transporte, pero, por otro lado, muchos de los museos no tienen áreas específicas de educación que se focalicen en la relación con las escuelas y por lo tanto, como se analizará más adelante, esto puede significar un límite al momento de preparar la visita conjuntamente. Las escuelas secundarias son, en términos comparativos con otros niveles, las que menos visitas realizan; aunque según las entrevistas realizadas al personal de los museos, han crecido en los últimos años. A pesar de ser limitadas, como se describirá en este trabajo, las experiencias relevadas son diversas y permiten plantear propuestas diferentes para el abordaje del patrimonio que son interesantes para reflexionar.

Antes de comenzar con el análisis de las visitas, mencionaré cómo los museos de esta investigación se presentan a la comunidad educativa, utilizando los medios de difusión de la Municipalidad de Bahía Blanca como la *Revista Rompeviento*, que fue el órgano de difusión de las actividades culturales hasta fines del 2015, perteneciente al Instituto Cultural:

“La propuesta del MAHBB invita a que las escuelas visiten el museo como complemento de las actividades de los establecimientos educativos para contribuir a ampliar, enriquecer e incentivar el interés de los estudiantes. Se parte de un trabajo en conjunto entre los docentes y el personal del museo a partir de proyectos previamente acordados. Los alumnos pueden descubrir e investigar: el edificio del ex Hotel de Inmigrantes, el fenómeno de la inmigración, la evolución de los objetos y temas históricos específicos. ¿Cómo se recorre la historia puesta sobre andamios de construcción? Los maloneros quemados, la llegada del ferrocarril, los anarquistas en huelga, la visita de Eva Perón, o la señalización de *La Escuelita*¹² son solo algunos momentos de un relato posible de la historia de la ciudad. El nuevo museo histórico recorre más de 10.000 años de historia desde los primeros pobladores hasta el último carnaval” (*Rompeviento. Revista del Instituto Cultural de Bahía Blanca*, mayo 2015).

A modo de introducción diré que la presentación educativa del MAHBB invita a que los estudiantes amplíen el conocimiento escolar, pero también se propone generar inquietudes en los estudiantes sobre determinados temas que abarcan un lapso de tiempo desde hace 10.000 años hasta la actualidad, no necesariamente incluidos en el currículum. Propone también estudiar al edificio como bien patrimonial, y diversos temas vinculados a la historia local. A su vez anticipa al público visitante la presencia de andamios como estrategia de exhibición, lo que resulta muy valorado en las visitas, como presentaré más adelante. Por otra parte, la Revista presenta la propuesta educativa del MFC:

“¿Cómo era la vida de quienes vivieron en la frontera? La propuesta educativa del Museo Fortín Cuatrerros tiene por finalidad revalorizar y recuperar el patrimonio local y comunitario, a partir de la participación activa de los visitantes de las distintas áreas educativas con talleres y medios audiovisuales aportando una nueva y divertida forma de contar la historia. Este año contamos con una muestra sobre el General Daniel Cerri, a 100 años de su

¹² “La Escuelita” fue un Centro Clandestino de Detención de la ciudad de Bahía Blanca ubicado en dependencias del V Cuerpo del Ejército. Fue el principal centro de exterminio del sur bonaerense. Fue demolida a principios de 1979. En el año 2011, el Equipo de Arqueología de la UNS realizó un importante trabajo de campo que coincidían y completaban los testimonios de las víctimas. Ver: Pupio y Dominela (2015).

fallecimiento, una historia de aventuras y aprendizaje en la frontera del siglo XIX. Trabajaremos con el Cuaderno N° 4 “Malones, fortines y estancias en la identidad de General Daniel Cerri” editado por la UNS, el cual nos cuenta la historia y nos brinda una propuesta de actividades para el trabajo con las escuelas” (*Rompeviento*. Revista del Instituto Cultural de Bahía Blanca, mayo 2015).

La presentación del MFC en este texto de difusión municipal enfatiza la necesidad de revalorizar y recuperar el patrimonio local y comunitario. En relación a las temáticas abordadas se focaliza en la figura del General Daniel Cerri y su participación en la construcción de la frontera en el siglo XIX, tratando de incentivar, mediante adjetivos que remiten a aspectos lúdicos: “una nueva y divertida forma”, una “historia de aventuras y aprendizaje”, un tema que en principio remite a la historia escolar tradicional. Pero lo más llamativo es la propuesta de asimilar la visita al museo como la forma de aproximación a la vida en la frontera. Como desarrollaré más adelante, este es un tema recurrente que se presenta en las visitas al MFC, a partir del relato de los guías que llevan los contingentes estudiantiles al lugar.

5.3. Las docentes organizan las salidas educativas y los museos se preparan para recibir a las escuelas

Para analizar la preparación de las visitas a los museos por parte de las docentes, cabe mencionar que todas ellas ya habían realizado anteriormente estas actividades. Esto puede ser explicado por sus trayectorias e intereses personales, donde las docentes relatan un interés de formación permanente, el establecimiento de vínculos con la universidad o institutos de formación docente, los que les permiten integrar nuevos espacios a sus propuestas pedagógicas. En las entrevistas que les realicé pude observar una diversidad de “apropiaciones de saberes” (Rockwell y Mercado, 1988) vinculadas a los museos, que desplegaré a continuación.

Para Araceli, docente de las escuelas Céntrica y Noroeste, la práctica de visitar museos no se relaciona solamente con su formación académica (recordemos que estudió historia en la universidad y tiene vínculos con la UNS, por lo que el museo podría ser para ella un recurso didáctico adquirido siendo estudiante), sino a que mediante su trabajo allí lo fue elaborando

como un objeto de estudio sobre su propia práctica docente, como un espacio para explorar. Para ella visitar el museo es una práctica docente novedosa, que le permite aprender sobre su propio trabajo, y siente que con cada visita va perfeccionando sus estrategias educativas aprendiendo de sus errores (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 12 de abril 2017).

De manera análoga Florencia, docente de la escuela Mitre, considera a las visitas a los museos como una instancia diferente de aprendizaje para los estudiantes “porque ofrece otra relación y otro vínculo” con los contenidos pedagógicos a enseñar, donde se “ponen en juego distintas temporalidades para el tratamiento de la historia escolar”. Florencia destacó que realiza la visita a los museos con sus cursos de secundaria, pero también con los institutos de enseñanza terciaria. Para ella las visitas son una “práctica transversal” que no se restringe a cierto nivel educativo (Entrevista a Florencia, Bahía Blanca, 18 de mayo de 2018).

Para Sonia, docente de la escuela Federal, la visita a los museos permite una involucración afectiva y moral con el pasado: “yo me siento parte de la historia cuando visto los museos y ese es el mensaje que quiero transmitirles a los alumnos”; es una “forma de transmitirles los valores que se están perdiendo, estamos formando (a los estudiantes) para ser personas”. Como describiré más adelante, Sonia articula distintos museos regionales en sus visitas, con la finalidad de que los estudiantes comprendan la conformación del paisaje regional.

Comparándola las perspectivas de Araceli, Florencia y Sonia, surge un repertorio de usos de los museos compartidos, y a la vez ciertas especificidades que surgen de las trayectorias y espacios de ejercicio de la labor docentes. Para Araceli y Florencia la cuestión pedagógica es central, en el primer caso como instrumento para pensar la propia práctica, en la segunda como medio para conceptualizar la dimensión temporal de la historia. Las afirmaciones de Sonia parecen tener más continuidad con la visión disciplinar que proviene de la tradición de los primeros museos de historia, ya que valoriza la construcción de una historia local, de formación en valores y sentimientos nacionales.

Por su parte Valentina parece sintetizar las posiciones pedagógicas y disciplinares, antedichas, y a la vez es la que conecta más explícitamente la cuestión histórica con el patrimonio. Generalmente recurre al MAHBB, donde asiste con estudiantes de varios primeros años de la Escuela Experimental: ir al museo es “conectarse con el patrimonio” pero también “educar a partir del patrimonio”, subrayando las dimensiones afectivas y pedagógicas del espacio. Para Valentina “conocer un objeto, es conocer la historia”, y por ello como

analizaré más adelante, implementó una experiencia de aula taller de dos horas de duración en el MAHBB (Entrevista a Valentina, Bahía Blanca, 17 de julio 2015).

Por último, Amalia, también docente de la escuela Experimental, señaló en la entrevista su descontento con el MAHBB por una experiencia frustrada que aconteció cuando se acercó al museo para buscar material para abordar el tema del Malón de 1859 a Bahía Blanca en el marco del programa “Jóvenes y Memoria”. Ella quería consultar las cartas que los vecinos enviaron referidas al malón, pero el personal del MAHBB le dijo que el archivo aún no estaba habilitado. Cabe aclarar que esta experiencia fue en el año 2015, y el archivo histórico abrió al público en el año 2018. Esta situación le hizo desistir de nuevos intentos, y es interesante recuperarla porque, para entender el uso de los museos por parte de las escuelas, considerar solamente las propuestas docentes sería una lectura sumamente parcial, los museos también se preparan para las visitas, y cuando se producen desencuentros entre las expectativas de unos y otros, esto no parece revertirse con facilidad.

La preparación de los museos para recibir al público escolar requiere de varios pasos, que en el caso del MFC está en cierta medida coordinada con la Secretaría de Turismo de la Municipalidad de Bahía Blanca, ya que las distancias respecto del museo dificultan la asistencia de las escuelas. Por ello, como he mencionado, para visitar al MFC existe un programa denominado “¿Conoces Bahía?”, que facilita a las escuelas acercarse al museo proveyéndoles de un transporte y un guía de turismo que acompaña el recorrido desde la escuela -o la Municipalidad- hasta la ciudad de General Daniel Cerri. Las experiencias que se relatan en este capítulo referidas a las visitas al MFC se realizaron de esta manera, aunque el tratamiento del recorrido y las narraciones de los guías serán abordados en el capítulo 6. Pese a estas facilidades que propone la Secretaría de Turismo, los encargados del museo mencionaron que algunas escuelas, sobre todo las privadas, llegan al museo con transportes contratados. En este sentido Sonia, considera que no hay problemas burocráticos para realizar las visitas escolares a los museos, que en su rol de secretaria en una escuela ella armaba todos los papeles, pero si aclara que los docentes deben presentar un proyecto; así relata su experiencia:

Generalmente me acerco a los museos por “lecciones paseo”, pero depende de los cursos. Cuando hay un curso motivado me engancha más fácilmente yo... Con aquellos cursos que las hago no se olvidan más... Después la salida las hemos hecho para abaratar costos con “Conoces Bahía”

de la Municipalidad de Bahía Blanca. ¡Es genial! Yo fui a Cerri y a Ferrowhite y pedí algunas paraditas extras porque también hay que rescatar Aguará (estación de ferrocarril abandonada de Cerri) que por ahí se podría recuperar si se recuperan los ferrocarriles. Aguará es lo simbólico de la fauna de la época. (Entrevista a Sonia, Bahía Blanca, 17 de noviembre 2015)

Para Sonia, el programa municipal “Conoces Bahía” le permite abaratar costos y a su vez conocer los distintos museos del partido de Bahía Blanca. Lo rescata como una experiencia positiva porque además también pide que el colectivo se detenga en otros lugares que el recorrido hacia los museos deja de lado y que para ella son relevantes y que luego retome en sus clases. En este sentido las practicas docentes supone al decir de Achilli (1985) además de la práctica pedagógica áulica burocráticas (como hacer las planillas para salir a los museos), y una compleja red de relaciones que le permite concretarlas, lo que resulta tal vez más evidente en el caso del MFC por su localización.

En el caso del MAHBB, al encontrarse cerca del centro de la ciudad es más fácil llegar a sus instalaciones mediante transporte público, aunque algunas escuelas se acercan al museo con colectivos contratados. En ambos casos, para concretar las vistas a los museos hay dos vías posibles, una que es directa, mediante el llamado telefónico a los museos para que reserven el día (y coordinar la visita), y otra por medio del programa “Conoces Bahía”, donde se debe tramitar la actividad con el personal de la Secretaría de Turismo para realizar la reserva.

Estos procedimientos de acceso a los museos, que son comunes pero también diferenciados por la ubicación de los centros y su accesibilidad, también se vinculan a una diferencia entre ambas instituciones que es relevante a los fines de esta tesis: el MAHBB invita a los docentes que quieren visitarlo a que realicen una propuesta educativa en forma de proyecto, que requiere un acercamiento al museo y una colaboración mutua, mientras que en el caso del MFC el contacto se realiza una sola vez, en ocasión de la visita concertada.

Siempre les recomendamos a los docentes que se acerquen, una vez que se pide el turno, porque nos damos cuenta que el docente descubre el museo con el alumno. Son docentes que nunca habían pisado el museo, entonces lo están descubriendo todos al mismo tiempo. Por eso les decimos que se acerquen previamente, tenemos una charla, vemos como es el grupo, y desde ahí mirando ellos te pueden decir... Por ejemplo, vino una escuela el

otro día y la profesora que se acercó vino previamente, vio el museo dijo: - mira mis alumnos son mucho de la fotografía y estamos analizando Bahía Blanca en la antigüedad... entonces preparamos una selección de imágenes de Bahía Blanca “ayer y hoy” para ver si los adolescentes identificaban ciertos lugares de Bahía Blanca... Entonces eso a nosotros nos ayuda muchísimo (Entrevista al personal del MAHBB, 29 de junio de 2018).

La escuela que estuvo ayer, por ejemplo, vino una secundaria, estaban trabajando “proyecto migratorio”, entonces ahí tenés un ida y vuelta con el alumno, es como que el alumno te interroga más, porque ya vieron el tema. Entonces te preguntan, te cuestionan. Si no vieron el tema es como que están más pasivos, te escuchan atentamente pero no saben que preguntar. Pero si vienen con el tema ya trabajado y aportan datos muy interesantes, (...) ahí vos te das cuenta del trabajo del docente con el alumno (Entrevista al personal del MAHBB, Bahía Blanca, 29 de junio de 2018).

Como surge de los testimonios anteriores, para el personal del MAHBB encargado de las visitas las conversaciones previas son importantes, ya que si bien presentan su labor como una colaboración del museo con los docentes que los visitan, también plantean los límites en el diálogo con los estudiantes cuando no pueden conectar las exhibiciones con los temas que están trabajando en el aula, y viceversa. Este diálogo previo permite al museo proponer el tratamiento de temáticas diversas que en ocasiones exceden al patrimonio exhibido, como por ejemplo trabajar con la relación entre museo e investigación, o abordar temas transversales a distintos periodos históricos tales como los juguetes, la moda, la comunicación, los medios de transporte, entre otros. Alderoqui y Pedersoli denominan a este proceso “una negociación profesional” en el trabajo pedagógico en torno a los museos, donde la visita permite formular nuevos interrogantes y experiencias fluidas, que multiplican a su vez las necesidades de otras experiencias (2011, p. 187).

Araceli, la docente de las escuelas Céntrica y Noroeste que visitó el MAHBB, me explicó que los requerimientos burocrático-administrativos vigentes en la provincia de Buenos Aires explicitan que cada doce alumnos deben acompañar un docente, por lo que no todos participan de la organización y planificación conjunta de la visita:

H (Hernán): - Organizaste la visita con otra profesora, ¿no?

A (Araceli): - No en realidad ella fue acompañante...

H: - Ah! Y ¿cómo fue?...

A: - En realidad fue así como muy de apuro, alguien que me pudo acompañar. Porque la resolución establece que tiene que haber un acompañante adulto cada doce chicos. Entonces por la cantidad de alumnos, teníamos que ser dos o tres (...) Para mí, lo ideal es que en estas visitas me acompañen profesores de geografía, porque me parece que lo pueden aprovechar. Pero a veces por sus horarios, o cuestiones de empatía de relación que tienen con los chicos, pero la verdad es que generalmente son de otras materias los que me acompañan (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 13 de abril de 2017).

Los fragmentos anteriores reflejan los procesos burocráticos que atraviesan las prácticas docentes (Batallan, 2007). En este sentido las lógicas contradictorias de su labor también se hacen presentes en la preparación de las visitas, ya que en la práctica concreta la afinidad temática resulta un criterio de menor importancia para decidir docentes acompañantes, privilegiándose las condiciones de trabajo (disponibilidad horaria) o los rasgos personales (afectividad y empatía de cada docente).

Las visitas previas permiten establecer conexiones entre las exhibiciones y las aulas concretas, pero como resultado de su experiencia el personal del museo ya conoce los temas de historia local que son solicitados con mayor frecuencia por las docentes que visitan los museos, por lo que sus guías suelen orientarse hacia esas demandas. En el caso del MFC se aborda el tema de la frontera en el siglo XIX casi con exclusividad, dejando de lado otras temáticas referidas a la historia de la ciudad de Cerri que también forman parte de las exhibiciones (ferrocarril, frigorífico, lanera).

En el caso del MAHBB se refirieron a una amplitud mayor de temas, tales como la fundación de Bahía Blanca, la “Conquista al Desierto”, la inmigración, el ferrocarril y el puerto, destacándose los temas del siglo XIX sobre los períodos anteriores y posteriores. Como mostraré a lo largo del análisis, las propuestas diferentes de los museos pueden entenderse por una multiplicidad de razones, entre las que se encuentran las diferencias en número y formación profesional del personal, la frecuencia de las visitas, la centralidad del museo en la historia local. Esto hace que el museo tenga una significación social local más amplia en el caso del MAHBB que el MFC. Consultado sobre las temáticas por las cuales se acercaban las escuelas secundarias, un integrante del personal de MAHBB expresó:

Más que nada es para el aniversario de Bahía Blanca, que es la fundación, que no está en el programa educativo, no está “historia de Bahía Blanca” pero bueno... hay algunos profesores de historia que lo dan y después más que nada historia nacional, que nosotros lo abordamos desde la perspectiva de Bahía Blanca, por ejemplo, Conquista al Desierto, proyecto migratorio, pueblos originarios, modelo desarrollista... pero siempre hasta el siglo XIX, principios del siglo XX. Después más historia reciente, eso no, los que estamos acá no hemos trabajado... (Entrevista al personal del MAHBB, Bahía Blanca, 29 de junio de 2018)

Como veremos más adelante, el museo exhibe un lapso temporal amplio con importantes paneles que incluyen diversos periodos del siglo XIX, sobre todo se destaca el siglo XX, y dentro de ese lapso el Peronismo, la guerra de Malvinas, los desaparecidos y el neoliberalismo, temas que son abordados por las escuelas, aun cuando desde el personal de las escuelas no sea recuperado como un aspecto significativo de la propuesta. Esta divergencia podría explicarse atendiendo a que, si bien los museos tienen guiones, estos son apropiados por el personal de modo singular, pudiendo ser algunos guías más “expertos” o preferir ciertos temas, recuperando en esas preferencias y experticias las expectativas de los/as profesores en relación con los temas habitualmente trabajados en el nivel medio.

5.4. Los andamios en el Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca

Por la temática de este apartado sólo haré referencia a la sala histórica porque de todas las dependencias del MAHBB es la más visitada por las escuelas y, por ende, donde obtuve la mayor cantidad de registros. Al entrar a la Sala Histórica, el visitante puede percibir la totalidad de la muestra sin que esto marque un recorrido fijo que el espacio haya determinado. No obstante, existe un eje cronológico que atraviesa la sala en el sentido de las agujas del reloj, que describiré más abajo.

Desde un pasillo central de la Sala Histórica se montan a ambos lados paneles temáticos en forma de grandes andamios. Figura 5.1. Son módulos de metal que tienen distintas alturas y formas irregulares, desniveles y estantes; la mayoría están unidos por grandes tuberías, otros están sueltos. No hay un andamio igual a otro. En las sucesivas visitas

pude observar que sobre el pasillo central se agrega, a veces, un panel referido a la prehistoria regional que luego analizaré. Los paneles son entonces conjuntos de andamios que se refieren a un periodo histórico determinado, a los que iré presentando enseguida.

Según las entrevistas realizadas al personal del MAHBB, la disposición de los paneles en forma de andamios irregulares busca representar la idea de que la historia es una construcción, que puede modificarse y que hay distintas formas de contar o narrarla. Esta idea es expresada por los guías encargados de las visitas escolares que tuve la oportunidad de observar:

Un poco el andamio quiere materializar la idea de que los relatos son múltiples, son cambiantes, que están sujetos siempre a la modificación de alguien que cuente una historia desconocida, que los actores no son solo los conocidos, sino que cualquier vecino puede hacer un aporte diferente o tener un testimonio en su casa, desconocido para nosotros; y que el museo hace una propuesta de lectura que podría ser otra también, que hoy es esta, pero podría ser otra... Las divisiones de los tiempos históricos como abstracción no son absolutas, son relativas (...) entonces se pueden tomar distintas formas de lectura (Entrevista al personal del MAHBB, 29 de junio 2018)

Esta idea de estructura de la muestra es valorada como “propuesta innovadora” por las docentes entrevistadas, no solo por la apertura de temas y el enfoque historiográfico que sugiere, sino porque esta forma de presentar textos y objetos resulta atractiva visualmente a los estudiantes, sobre todo si se la compara con la forma tradicional de los museos donde los objetos se exhiben en vitrinas, como en el MFC, donde el relato cobra más fuerza que los objetos. Así lo reconoce Florencia, docente de la escuela Mitre, quien suele ir a este museo casi todos los años con cursos de los dos niveles educativos en los cuales trabaja (secundario y terciario), destacando el sentido del montaje: “Los andamios son una metáfora de construcción, como mover y dar distintas formas a la historia” (Entrevista a Florencia, Bahía Blanca, 18 de mayo 2016); de modo análogo Araceli, docente de las escuelas Céntrica y Noroeste, menciona: “Me gustó como estaba organizado, me pareció novedosa la propuesta de organización de los objetos” (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 13 de abril de 2017).

El guion de la sala mantiene un eje cronológico organizado en cuatro grandes períodos señalizados por medio de “banners”, los que contienen textos introductorios ubicados en las paredes detrás de los paneles de metal. Según la directora del MAHBB, la Dra. Ana Luisa

Dozo, este diseño del museo fue pensado desde un equipo interdisciplinario que incluyó al arquitecto Reinaldo Merlino (ex director del Museo del Puerto), al director del Instituto Cultural de Bahía Blanca (2011-2014) Sergio Raimondi, que proviene del ámbito de la Literatura (y que también había sido director del Museo del Puerto), y ella misma como directora del actual MAHBB.

Estos “banners” marcan cuatro periodos: “1820-1884: Fortín de avanzada de la nación ganadera”; “1884-1930: Ciudad de puertos, inmigrantes y chimeneas”; “1930-1976: Bahía peronista, desarrollista y militar” y “1976-2001: democracia, participación y crisis en la ría”. Estos ejes cronológicos que estructuran las visitas abarcan en algunos casos dos o más andamios. De estos periodos, focalizaré y describiré el primero porque como he señalado, es el más solicitado por las docentes para el tratamiento de la historia local, y tanto Araceli como Florencia lo priorizaron en su visita. También a lo largo de la investigación observé que hay un recorrido libre de los estudiantes por el resto de los paneles, y que especialmente el panel referido a la etapa 1976-2001 es muy visitado.

5.5. Panel: “1820-1884: Fortín de avanzada a la nación ganadera”

En las distintas observaciones realizadas, el rol del encargado de las visitas cumplía principalmente el rol de presentador de la sala en general y del panel en particular. De esto se deduce que no se detenía en todos los objetos expuestos, ni en la lectura de los paneles o fichas, sino más bien a introducir el tema y luego responder las preguntas de los estudiantes sobre los objetos. Esto se reafirmó en la entrevista realizada: “Yo hago una pequeña presentación y después (...) los chicos te matan a preguntas” (Entrevista al personal del MAHBB, Bahía Blanca, 29 de junio 2018).

La descripción del panel dedicado al periodo 1820-1884 la realizaré desde el punto de vista de un visitante ideal que recorre la sala en el sentido propuesto por el museo, ya que de esta forma puede apreciarse mejor el relato histórico que el guion propone. Al entrar a la sala histórica, a la izquierda se alzan tres grandes andamios de tubos de metal que conforman un panel referido al mencionado periodo, con objetos colgados y dispuestos de forma diversa.

Además de presentar los objetos que constituyen la materialidad específica del patrimonio en el panel en cada uno de sus tres andamios, analizaré tres niveles más de la

exhibición: el primero son los textos introductorios que se ubican en los banners, el segundo el de las imágenes asociadas a los objetos y el tercero el de los textos complementarios (o block de notas) que se encuentran colgados en algunos de los paneles. Para una mejor comprensión del lector, presento la descripción del panel partiendo de analizar los tres andamios: el primero que llamaré el andamio de “la fortaleza”, el segundo o intermedio “la frontera híbrida y mestiza” y el último que denominaré el andamio de “la resolución por el poder del Remington”. En el guion del MAHBB los andamios no tienen títulos, pero dichas denominaciones se desprenden del texto introductorio que paso a presentar, y permiten distinguirlos para su análisis.

Una vez que los/as visitantes ingresan a la sala y realizan un recorrido de un vistazo general el panorama de los andamios, lo que se le impone al visitante es un primer nivel de información (banners), que llaman la atención porque son grandes textos pegados en las paredes, de color celeste con letras blancas. Este “texto introductorio” dice, para el periodo que estoy analizando:

“La fortaleza, el poblado y el puerto que se fundan en la zona de la futura Bahía Blanca en 1828 participaban de la estrategia de creación de fortines al sudoeste de la provincia. Acá la vida será una experiencia de frontera híbrida y mestiza, hecha de tensiones y acuerdos, intercambios entre criollos e indios y también enfrentamientos violentos. Una relación inestable que se resolverá finalmente con la campaña de Roca, sostenida por el poder del Remington y decidida a incorporar estos territorios para el ferrocarril y la expansión agrícola ganadera”.

Si se analiza el texto, invita a recorrer un eje temporal que se inicia antes de la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina en 1828 (futura Bahía Blanca) y culmina con la “Campaña al Desierto” de J. A. Roca y la llegada del ferrocarril a la ciudad en 1884. Entre estos hechos, se destaca un periodo de relaciones sociales en la frontera, donde los distintos actores (indios y criollos) establecen acuerdos, desacuerdos y enfrentamientos en el marco de las relaciones interétnicas. Esta idea permite tensionar las narrativas históricas más nacionalistas que se basan en héroes, sucesos estáticos y grandes epopeyas, que está mucho más presente en el MFC. A pesar de esto, como mostraré más adelante, hay referencias a próceres y sucesos históricos nacionales y regionales.

El segundo nivel de análisis son los objetos que se exhiben sobre los andamios, y sus correspondientes referencias numeradas que atraen la mirada de los visitantes. Durante el trabajo de campo pude observar que, en algunos de los paneles, el personal del MAHBB agregaba o modificaba el lugar de los objetos: en el análisis de las visitas analizaré estos cambios.

Cada objeto exhibido tiene un número que lleva a una lista que se encuentra bajo un vidrio sobre la base de los módulos de metal. De esta manera el visitante debe recorrer el andamio para “saber más” respecto del objeto que está visualizando, más allá de lo que su experiencia personal o lo que la memoria colectiva le sugiera. En algunos casos se dispone de imágenes adicionales a los objetos que amplían esa comprensión, y lo mismo sucede con los textos complementarios (o block de notas).

5.5.1. El andamio de “la fortaleza”

Para el periodo 1820-1884, se presentan tres andamios metálicos colocados en forma continuada. De izquierda a derecha, en el primero de ellos se exhiben los siguientes objetos: un arado, una sembradora de maíz, una baldosa de la Fortaleza Protectora Argentina, una pechera ajustable para caballos, moldes para fabricar velas, un ladrillo de la Legión Agrícola Militar¹³, un retrato pintado del Coronel Ramón Estomba (fundador del fuerte en 1828), una maqueta pequeña de una escuela, una caja de vidrio con una réplica del bergantín “Beagle” utilizado por Darwin en su recorrido hasta el estrecho de Magallanes, un soldadito de metal y una pequeña estatua de San Martín a caballo (estos dos últimos evidentemente incorporados posteriormente, porque están apoyados en una mesa de madera donde también se ve una foto de la Casa de Tucumán en un portarretrato). Figuras 5.2 y 5.3.

Esta asociación de objetos refiere a situaciones de la vida cotidiana, acontecimientos de la historia regional y personajes históricos nacionales. No se trata solamente de “objetos de la época” ya que algunos, como el retrato de Estomba y la estatuilla de San Martín, fueron elaborados con posterioridad, pero son colocados allí porque evocan a políticas concretas del Estado para la fundación de la fortaleza (sobre esto volveré más adelante). En cambio, la

¹³ Ver referencia 4.

baldosa de la fortaleza, el ladrillo de la legión, son elementos que hace referencia a sucesos históricos concretos que se concretaron en la actual Bahía Blanca y en la región.

Asociado a estos objetos, el primer andamio está acompañado de cuatro textos complementarios en formato “block de notas” colgados al frente. El primero hace referencia a los fundadores de la Fortaleza Protectora Argentina, y se mencionan al Ingeniero N. Parchappe y el Cacique Venancio¹⁴. Este texto tiende a destacar la presencia conjunta de indígenas y criollos en la fundación de la ciudad. El segundo texto relata las actividades que se realizaban en las pulperías y su lugar como espacio de sociabilidad e intercambio en la frontera “mestiza”. El tercero se enfoca en la utilización de los medios de comunicación, especialmente las carretas, que trasladaban personas y bienes (tabaco, yerba, azúcar y cueros) entre Buenos Aires, Bahía Blanca y El Carmen (Carmen de Patagones). El último texto hace referencia a la ciencia y a la llegada de Charles Darwin a la región¹⁵.

Al orientarse la visita según las preguntas de los estudiantes, que generalmente le preguntan al encargado sobre los objetos, estos textos no son explicados en las visitas. Luego cuando los estudiantes tienen un tiempo de recorrido libre, algunos se acercan a leerlos. En una de las visitas se realizó el siguiente registro que sirve como introducción a la descripción del andamio y a las acciones que realizan el encargado de las visitas, los docentes, y los estudiantes:

El encargado del museo llama a los alumnos para que se acerquen al andamio de “la fundación”, porque se dispersaron por diferentes paneles ni bien entraron a la sala histórica:

E (encargado): - Bueno a ver... les explicó acá y después seguimos! a ver chicos ... a ver hagan un poquito de silencio... Tenemos la sala temática que nos permite tratar distintos temas y esta es la histórica... La sala histórica

¹⁴Narciso Parchappe fue un ingeniero agrimensor de origen francés que fue contratado por el Departamento Topográfico de la provincia de Buenos Aires y fue quien eligió el lugar de emplazamiento del fuerte y proyectó las obras de construcción. El cacique Venancio (Cayupan, Coñoepan o Cayhuepan según las fuentes) fue un indígena trasandino que colaboró con la fundación del fuerte, y luego se incorporó a las milicias rosistas.

¹⁵Se trata de la visita que realizó a Bahía Blanca Carlos Darwin permaneciendo entre el 16 de agosto y el 8 de septiembre de 1832. En su libro *Viaje de un Naturalista Alrededor del Mundo* hace referencia a este hecho.

tenemos la parte principal que es el centro, de los pueblos originarios que habitaron esta región (sobre esto volveré más adelante) ... y después el recorrido se hace de izquierda a derecha, empieza por acá y sigue (muestra el recorrido marcando un semi círculo) ... Les explico la parte fundacional, los primeros módulos pertenecen al periodo 1880-1884, la etapa antes de la fundación hasta la llegada del ferrocarril y ahí está la explicación (señala el banner) ... si quieren profundizar temas están estos tarjetones acá... y los objetos están por asociación de época... Por ejemplo, tenemos el retrato de... ¿quién es el que fundó Bahía Blanca? (silencio) ¿Quién fundó Bahía Blanca? (silencio y risas; un estudiante distingue entre los objetos una pequeña estatua de San Martín)

A1 (alumno): -San Martín... (los estudiantes se ríen y la docente camina)

E: - lo tenemos a San Martín porque Bahía Blanca es ciudad Sanmartiniana...

A2: - Es el que está en el cuadro! ¡Es Belgrano! (risas; la docente se da vuelta y me mira...)

E: - las calles, por descarte, Mitre, Sarmiento... Belgrano...

A3: - Listo táchame la doble... (haciendo una analogía de la enumeración con el juego de dados conocido como La Generala)

F (Florencia): - debe ser una calle del centro entonces!!!...

AAA: - Zelarrayán, Mitre,

E: - ¡no!, ¡no! (risas y silencio) ...

A5: - ¿Profesora, es que en historia de Bahía Blanca somos malísimos!...

A6: - ¡Estomba!

D: - ¡ahí está! (El estudiante levanta el brazo en señal de victoria, el grupo se empieza a dispersar por otros paneles, y desde ahí comienzan las preguntas por los objetos... (Registro de visita de 3ºA al MAHBB, Escuela Mitre, 12 de septiembre 2016)

Como puede advertirse en el registro, la presentación en general del panel no permite profundizar el análisis del relato histórico propuesto por el museo, aunque sí pueden señalarse algunos aspectos importantes a partir de aquellos objetos en los que los estudiantes se ven de alguna manera identificados o interesados y preguntan; esto marca una diferencia sustantiva con el MFC, como analizaré posteriormente, donde los encargados de las visitas utilizan los objetos como disparadores para contar la historias.

El fragmento refleja que el encargado reúne a los integrantes de la visita frente al panel que aborda la temática que a la docente le interesa trabajar, ahí menciona la estructura de los andamios y dice que en el centro está el andamio que pertenece a los pueblos originarios, pero se detiene a explicar el andamio fundacional. Ahí pregunta a los estudiantes sobre el fundador de Bahía Blanca y se genera una confusión de nombres hasta que un alumno acierta: ¡Estomba! Esta situación donde los estudiantes evidencian desconocer el nombre del fundador de la ciudad genera una pequeña tensión, y puede entenderse porque el abordaje de Florencia en la clase previa a la visita no focalizó en la fundación de la ciudad, sino más bien en distintas actividades que el MAHBB había realizado. Luego abordó este tema en el aula, pero también de manera muy general. La presencia de la estatuilla de José de San Martín fue la generó la confusión y luego los estudiantes fueron haciendo aproximaciones sucesivas cuando el encargado de las visitas comentó que era el nombre de una calle céntrica de la ciudad.

En las distintas visitas que observé, el encargado explicaba que los primeros módulos (andamios) se referían a la fundación de Bahía Blanca y mencionaba brevemente las funciones de algunos de los objetos, sin embargo, no siempre lo realizó de la misma manera. En la visita de la Escuela Céntrica, por ejemplo, no les realizó preguntas a los estudiantes respecto de la fundación de Bahía Blanca (como en el fragmento anterior correspondiente a la escuela Mitre), sino que comenzó directamente con una síntesis o enumeración de los objetos:

“Acá tenemos un identikit de Estomba, hecho por la policía¹⁶... esta es una foto del fuerte recreada por (Augusto) Ferrari¹⁷... una baldosa de la fortaleza” (Visita de 3° C. Escuela Céntrica. Registro de campo, 28 de octubre 2015).

¹⁶A Estomba se lo conoce como el “fundador sin rostro” al no encontrarse ninguna fotografía o retrato verídico. El guía hace referencia a un cuadro pintado por un oficial de la policía federal, Aníbal Muñoz, en 1980, basado en un perfil psicológico (La Nueva Provincia: El retrato de Estomba, 27 de diciembre 2008).

Si bien no hubo preguntas motivadoras por parte del encargado; esa función la tomo la docente:

Araceli les pregunta a los estudiantes: ¿Un molde para hacer velas?
¿Cómo se hacían las velas, chicos?... (Nadie le responde. Me da la sensación de que nadie lo recuerda) ... Luego el encargado continúa con su descripción: dice que otros objetos son las estatuillas de San Martín a caballo y de Rivadavia que tiene como política, la expansión de la frontera. Hace mención al puerto como segunda fundación (vinculada al cierre del periodo) ... Un alumno pregunta: ¿qué es esto? (señalando con el dedo un objeto). Un cuello para un caballo, dice el encargado (el estudiante mira pensativo). A Araceli, le llama la atención otro objeto y dice: “acá hay una recreación de una casita”, la docente no sabe qué es porque el objeto no tiene referencia, tampoco pregunta (es una réplica de una “casa con techo a dos aguas de paja, que representa a la primera escuela de Bahía Blanca). Luego de mostrar este andamio el encargado les dice a los estudiantes que recorran libremente la sala (Visita de 3° C. Escuela Céntrica al MAHBB. Registro de campo, 28 de octubre 2015).

Como se desprende de los fragmentos anteriores, la intervención del encargado de la visita es breve y consiste en una introducción al panel y a enumerar los objetos, lo que dificulta que los estudiantes puedan contextualizarlos en los procesos históricos más amplios (por ejemplo, en la pregunta del estudiante sobre el “cuello” para caballos, o la pregunta de la docente sobre las velas), y menos aún que amplíen esa red temática que los contiene. Araceli intentó articular lo que había enseñado en clase con lo que estaba diciendo el guía (referencia

¹⁷ Augusto Ferrari fue un especialista en pintar panoramas de grandes dimensiones, y realizó una pintura sobre la Fortaleza Protectora Argentina para el centenario de la fundación de la ciudad (1928), de la que en el MAHBB reproduce una fotografía. Según M. Minervino (2013): “El fuerte aparecía representado por muros de adobe, con pequeñas torrecillas en sus esquinas. En su interior se veían carpas, las viviendas de los soldados, algunas carretas y una negra pisando el maíz. Delante del fortín, aparecían imágenes de la Virgen de las Mercedes y de San Roque, protectores de la ciudad. En el espacio que es hoy la plaza Rivadavia se ubicaba el corral, armado con troncos y postes, y el rancharío principal donde está actualmente el Palacio Municipal. A la izquierda del fortín se recreaba un ataque de los indígenas, donde aparece Ramón Estomba con su espada conduciendo la batalla. Recorriendo la pintura las escenas cambiaban, mostrando niños jugando en el arroyo Napostá, una vaca overa colorada con su ternero, un caballo flaco y, al final, la calle real que conducía al puerto”. (<http://www.oyp.com.ar/nueva/revistas/215/1.php?con=5>)

a “la casita” y las velas), pero no lo logró. Esto quizás suceda por el rol destacado que cumplen los encargados de las visitas al recibir a los estudiantes y presentar las salas, generando la expectativa de que proporcionen relatos explicativos, los que luego no se verifican.

Es interesante subrayar que el carácter “abierto” de la muestra hace que la figura de los encargados adquiera relevancia durante el recorrido, aun cuando realicen presentaciones muy sintéticas, ya que su figura funciona como “evacuador” de dudas sobre los objetos: las docentes no tienen todos los elementos interpretar el sentido de lo que se exhibe, al igual que los alumnos, por lo que el encargado es clave en el proceso de “desciframiento”.

En ambos registros se destaca la figura de San Martín y la de Rivadavia, este último asociado a la política de expansión de la frontera y al proyecto de creación de la Fortaleza Protectora Argentina durante su gobierno en las Provincias Unidas del Río de la Plata. La figura de San Martín es enigmática porque la conexión con el período no es evidente, de ahí que el encargado deba “explicar” su sentido, señalando que la ciudad fue declarada “sanmartiniana” por el Consejo Deliberante el 16 de agosto del año 2006¹⁸.

El entramado de relaciones entre los objetos y las explicaciones más amplias podría ser explicitado por los encargados, pero la propuesta del museo, al menos en la práctica, supone que esta conexión sea realizada mediante una interpretación libre de los estudiantes a partir de la enumeración sintética de elementos, los blocs de notas y las referencias numeradas. Las visitas muestran que las conexiones no son evidentes para los estudiantes, pero tampoco para las docentes. Que en las situaciones de visita se encuentran ante el desafío de interpretar tres niveles de información (objetos, referencias y blocs) con muy poca información contextual que aporta el encargado. Esto me lleva a problematizar si es posible que los docentes y estudiantes puedan realizar apropiaciones significativas del relato histórico propuesto por el museo durante la visita, en contraste a lo que acontece luego en las aulas, donde ese contexto se repone, así como en la clase que se realizó en el museo (volveré luego sobre estas cuestiones).

¹⁸ Según el diario *La Nueva Provincia*: “La ordenanza respectiva señala que el fundador de nuestra ciudad, coronel Ramón Estomba, asignó la denominación de Fortaleza Protectora en honor a el cargo que ocupara el Libertador en la República del Perú, y que, en la nota enviada conjuntamente con el acta fundacional al entonces ministro de Guerra y Marina, general Juan Ramón Balcarce, expresaba su voluntad de erigir en Bahía Blanca un monumento en vida al Padre de la Patria” (Diario *La Nueva Provincia*, 30 de agosto 2006).

En este sentido, al entrevistar a la docente Araceli con motivo de la visita de los estudiantes de la escuela Céntrica al MAHBB para trabajar sobre el momento fundacional de la ciudad de Bahía Blanca, explicó que a diferencia de otros museos como el Museo del Puerto y el Ferowhite, en el MAHBB siente que le falta un “afuera” que le dé sentido “como un marco que te conecta una relación entre el pasado y presente”:

O sea, desde el exterior del MAHBB no encuentro o no imagino en ese momento, algo que yo pueda aprovechar para ese momento fundacional. Porque en realidad tiene una dificultad, que es el momento fundacional y tendría que estar alguna réplica del fuerte, que obviamente no hay: o ir al lugar donde originariamente estaba el fuerte ¿no? (Se puede) Ir al centro a dar una vuelta y bueno...obviamente no ha quedado nada” (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 7 de abril 2016).

En su relato Araceli coloca su práctica docente en el MAHBB en relación con su experiencia en las vistas a otros museos del partido de Bahía Blanca. En relación con el andamio de la fundación de la ciudad en el MAHBB, explica que para ella sería importante mostrar el contexto de fundación con una referencia material al fortín, o un elemento físico que permita a los estudiantes reconstruir el lugar donde se había instalado el mismo en el centro actual de la ciudad, de manera que remita sensitivamente a ese momento. Esta ausencia de evidencia material sobre el fortín constituye para la docente una dificultad para explicar el momento fundacional, pese a que los andamios exponen objetos de época, y son vistos como algo novedoso.

La presentación de los objetos que remiten a hechos y personajes históricos (es decir, recreaciones posteriores al momento evocado), junto con objetos utilizados en la vida cotidiana del período, la intervención sintética del encargado, las notas y blocs que suponen un tiempo de extenso lectura (que no se propone explícitamente en el momento de la visita), generan un relato fragmentado sobre el contexto de la fundación; por eso tal vez para Araceli una maqueta del fuerte podría servir para contextualizar mejor el periodo. Esta ausencia se intenta reponer en el trabajo en el aula, y en ocasiones mediante otras visitas que se complementan entre sí.

Este último es el caso de Sonia, que es profesora de Geografía, quien recurre al panel de la Fortaleza del MAHBB, pero articula su relato con otros museos que ella visita con sus alumnos:

Siempre en “ambiente” los llevo (en relación a la una unidad de su planificación) porque ya estoy en la tercera unidad generalmente y ahí hacemos una revisión de cómo fue el uso del suelo a través del tiempo y lo que tenemos ahora... El uso del suelo, por ejemplo, desde la Fortaleza Protectora Argentina que lo tenemos en el MAHBB muy bien plasmado, hasta el polo industrial. Entonces, ves toda la parte: en el museo histórico, el Museo del Puerto, el Ferrowhite y vas construyendo (Entrevista a Sonia, Bahía Blanca, 17 de noviembre 2015).

Es interesante analizar que Sonia unifica las visitas a distintos museos desde la temática del ambiente, y de esa forma aborda distintos momentos y contextos de la historia regional: la creación de la Fortaleza que da origen a la ciudad de Bahía Blanca, y el polo industrial que surge en Ingeniero White en la década de 1970, con el museo de Ferrowhite asociado al núcleo ferropuerto. Estas visitas, le permitieron a Sonia, reconstruir el paisaje regional en una perspectiva temporal y espacial basada en el uso del suelo; produciendo así una doble contextualización, no solo en tiempo sino en espacio.

5.5.2. El andamio referido a “la frontera híbrida y mestiza”

El andamio intermedio es el más pequeño de los tres que integran el panel, y fue modificado dos veces durante el trabajo de campo; por lo tanto, también en la descripción de las vistas de las escuelas se notan diferencias. Durante la visita de la Escuela Céntrica en octubre de año 2015, ese andamio presentaba una caja de madera vidriada, cerrada con candado, que contiene bolas de boleadoras y balas de fusil marca Remington, y debajo de ellas una marmita. Figura 5.4. Las boleadoras se exhiben dentro de una composición de objetos que referencian primero al conflicto (al lado de las balas de fusil) y luego a la cotidianidad con connotaciones domésticas (la marmita). La caja vidriada presenta la conflictividad y violencia en la frontera durante el siglo XIX, y a la vez su inscripción en un espacio cotidiano.

La escena compositiva de los objetos patrimoniales de la caja coloca a las boleadoras en dos planos de interpretación: es un instrumento para cazar animales, pero, colocada a la par de una bala de un fúsil que fue utilizado para el genocidio indígena durante la llamada Campaña al Desierto, también puede interpretarse como un arma utilizada por los indígenas en dicho contexto. Es importante señalar que este segundo panel, donde se presenta el único objeto que puede ser reconocido como estrictamente indígena del primer andamio (las

boleadoras), no tiene textos explicativos complementarios. Lo que acompaña la composición de este andamio es, en cambio una foto con la leyenda de “Padre e Hijo Tehuelche” posando ante la cámara, donde se ve a dos personas ataviadas con ponchos, fotografía que paralelamente se ubica también en el “Gabinete de curiosidades”. También una imagen del sello que dice “General Juan Calfulcurá. Salinas Grandes”.

La ausencia de textos completarlos y el proceso compositivo de este panel, es similar al analizado por Crespo y Tozzini (2014) en el Museo Histórico de El Hoyo, donde los silencios en la narrativa, pueden ser considerados como modalidades de diferenciación y pertenencia que el museo exhibe, como mecanismo para narrar el pasado omitiendo e invisibilizando la historia indígena. En este caso, la referencia a una frontera “híbrida y mestiza” aparece en el panel introductorio y el bloc de notas, pero solamente sugerido en los objetos exhibidos, que son de difícil interpretación debido a la ausencia de textos de referencia complementarios.

Durante las observaciones de las visitas escolares pude observar una modificación de este andamio. Si bien entre los objetos que se exhibían continuaba como única referencia indígena la caja vidriada con las bolas de boleadora, esto se modificó radicalmente a mediados del 2016 con la incorporación de una estatua que representa a un tehuelche. En el año 2014, durante la visita de la Escuela Céntrica, la réplica del tehuelche se encontraba en el llamado “Gabinete de Curiosidades”, pero luego en 2016, en la visita de la Escuela Mitre, ésta ya se encontraba en el panel junto a la marmita de la Fortaleza Protectora y la caja.

La estatua del tehuelche constituye un elemento expositivo que convoca a los/as visitantes por su tamaño (replica a una persona de estatura normal), a la vez que da la sensación de un bien patrimonial del pasado, porque evoca las representaciones en estatuas o bustos que generalmente en los museos se asocian a personajes de época o héroes. Al ser éste el único panel que hace referencia a los pueblos indígenas en el relato histórico de la Sala (a excepción de una foto del Malón de la Paz durante el Peronismo, y un panel central que se encuentra “fuera” del relato histórico, y al que volveré enseguida), y al ser éste el único andamio dedicado a exhibir un solo elemento material reconocible como indígena (las boleadoras), la incorporación de la figura tehuelche parece haber querido “balancear” las referencias textuales a la “frontera híbrida y mestiza” mediante la monumentalidad.

Al consultar al personal del MAHBB sobre la decisión de trasladar esta pieza a la Sala Histórica se refirieron a que era una práctica común y constante del museo el cambio o

renovación de piezas, y que en esa sala estaría mejor conservado, es decir que la ausencia de referencias lo indígenas no fue tematizado especialmente. En ambas visitas pude observar a los estudiantes sacarse fotos con la estatua reiteradamente, por lo que interpreto que para ellos constituye un objeto atractivo y de gran impacto visual. Pero también noté una diferencia que quizás tenga que ver con la argumentación del personal del MAHBB, ya que las fotos tomadas durante el trabajo de campo permiten visualizar que cuando la estatua se encontraba en el “gabinete de curiosidades” estaba “más disponible” para que los estudiantes se saquen fotos y selfies, incluso que bromeen, a diferencia de la ubicación detrás del segundo andamio, donde la misma está más contextualizada, pero también más alejada y, por ende, “protegida”.
Figura 5.5. Figura 5.6.

La reorganización de este andamio requiere una reflexión adicional que permite interpretar este proceso de visibilización: ¿por qué el patrimonio arqueológico (la boleadora) o la figura del Tehuelche (que fue confeccionada en la década de 1960), se ubican en el panel referido a período 1820-1884. Sostengo que esta decisión puede comprenderse no solo como un proceso que expone las relaciones interétnicas en dicho período, sino como una intención de mostrar una continuidad del poblamiento indígena en la región, articulando momentos previos y posteriores a la conquista española. Para sustentar esta interpretación haré a fines del año 2017, cuando el segundo andamio se modifica nuevamente.

Si bien durante el año 2018 no observé visitas escolares, cuando en ese momento volví al MAHBB para entrevistar al personal, noté nuevos cambios en este sector de la exhibición. Los mismos se relacionan con el desmantelamiento del panel central, referido a los pueblos originarios, que al comienzo de mi trabajo de campo se encontraba exhibido “fuera” de la narración histórica.

Cuando describí cómo el encargado de las visitas introduce la interpretación de la Sala Histórica, durante la visita de la Escuela Mitre, hice referencia a dicho panel: “En el centro los Pueblos Originarios que habitaron esta región”, dijo en ese momento el encargado de la visita, y señaló un panel sobre la prehistoria regional que se encontraba en el centro de la sala. Este panel era móvil, pequeño y tenía formato de mesa. En algunas de las vistas se lo colocaba en el centro de la sala, rodeado del resto de los andamios, en otras visitas simplemente no estaba allí.

Esta posición “central” no parecía obedecer a otro motivo que no fuera la “falta de lugar”: si se quería ubicar este panel en el relato debían desplazarse o reorganizarse los otros.

La movilidad y construcción del relato histórico estaba contemplada conceptualmente en el diseño a través de los andamios, pero los movimientos de este panel durante el trabajo de campo me mostraron que no parecía ser un proceso frecuente, o no al menos respecto de este tema, sino a una cuestión de lugar. De hecho, la docente Florencia, que suele concurrir seguido al MAHBB, durante esa vista se acercó a preguntarme: “¿desde cuándo estaba ese panel? porque nunca lo había visto. Me dijo que, o no estaba, o “no lo había reparado”.

Por el tamaño, la disposición y la movilidad del panel que, de acuerdo al guía, representaba a los “pueblos originarios que habitaron esta región”, el mismo no tenía un “banner” explicativo. Solamente se anunciaba su contenido con un cartel colocado sobre el mismo panel que decía: “10.000 años, el desierto no era desierto”. Los objetos que lo escenificaban eran restos arqueológicos (réplicas de puntas de proyectil y morteros), esculturas en pequeña escala de animales extintos (megafauna) y luego se agregó un huevo de avestruz (2016). Figura 5.7. En el texto complementario se relataba:

“No era un desierto: fue un territorio ocupado y nombrado a lo a lo largo de milenios por distintas culturas que se relacionaban entre si y aprovechaban la llanura, las sierras y las costas. Cazaban animales y recolectaban plantas y rocas: su modo de vida era cazador recolector. Dejaban marcas en el territorio para orientarse en sus extensos desplazamientos. Como nosotros tenían sus costumbres, rituales, saberes y creencias; como nosotros cantaban, bailaban y enterraban a sus muertos”

Es interesante analizar que este texto dialogaba críticamente con la concepción de “desierto”, apuntando a problematizar esa idea, planteando que la ocupación humana del actual territorio bonaerense tenía una antigüedad de 10.000 años y que los grupos que lo habitaron fueron cazadores recolectores que utilizaron todos los paisajes, además de dejar señales como expresa el arte rupestre o cementerios. Sin embargo, era claramente una presencia indígena definida como alteridad (“como nosotros”) y como una presencia que había cesado (“tenían sus costumbres”).

En las vistas en el museo, luego de la explicación del encargado comenzaba una dispersión de los estudiantes que recorrían los diferentes paneles y realizaban preguntas referidas a los objetos que les llamaban la atención. En la visita de la Escuela Mitre, una estudiante rodeó al andamio sobre la prehistoria regional mirándolo desde arriba y preguntó:

A (alumno): - ¿Esta parte que es? (le pregunta al encargado, señalado al panel)

E (encargado): - Este es el panel de los pueblos originarios... Ven? estos son los morteros que usaban las mujeres para cocinar el maíz... Ponían ahí el cereal y con eso lo pisaban... (la alumna mira con cara de sorprendida abriendo los ojos) ... Después pasamos a la parte industrial con la rueda del primer molino de Bahía Blanca (una rueda que está también en el centro, apoyada en el piso paralela al panel). (Registro de visita de 3°A al MAHBB, Escuela Mitre, 12 de septiembre 2016)

Ante la pregunta de la estudiante, el encargado de las visitas se refiere a este panel como “el panel de los pueblos originarios”, asociándolos nuevamente al pasado al aludir a las actividades que realizaban las mujeres con los morteros. Esta alteridad y distancia en el tiempo se refuerza con la referencia anexa a la rueda del primer molino de Bahía Blanca, que fue utilizada a mediados del siglo XIX, la que sugiere una idea evolutiva de la tecnología. Esta referencia a los pueblos originarios en este panel complementaba, como he señalado, las pocas referencias materiales en el andamio referido a las relaciones interétnicas en el relato histórico. La pregunta de la estudiante hizo que el encargado tenga que profundizar en la temática indígena, ampliando sus referencias sintéticas previas sobre los pueblos originarios y la presencia aislada de las boleadoras en el panel de las relaciones interétnicas.

En 2018 este panel central se desarma y se incorporan algunos de sus objetos al segundo andamio del primer panel, junto con la marmita. Esta nueva composición escénica modifica la anterior ya que, en el lugar de la caja con las bolas de boleadoras y las balas de fusil, se incorporan los morteros y el huevo de avestruz. Por detrás, donde estaba ubicada la figura del tehuelche, se incorporan un grupo escultórico de una guanaca con su cría (también en tamaño real). La caja vidriada con las boleadoras y balas es desplazada del segundo al tercer andamio, ubicada debajo de los fusiles Remington que estaban colocados en forma piramidal (a los que haré referencia próximamente). La estatua del tehuelche se traslada adelante del andamio a la derecha. Otros objetos que estaban previamente en el panel central sobre los pueblos originarios, como las especies de fauna extinta representadas en las pequeñas esculturas, se “exponen” en una repisa donde se encuentra el equipo de música. En esta modificación se incorpora, en el segundo andamio que no tenía texto, el texto

complementario referido a la prehistoria regional que estaba en el panel central, antes mencionado. Figura 5.8. Figura 5.9.

Estas últimas modificaciones del segundo andamio complejizan el sentido de la narrativa. La configuración patrimonial que se exhibe unifica la prehistoria (restos arqueológicos) con la historia indígena regional (marmitas) dificultando la comprensión de las diferentes formas de vida de los pueblos originarios a lo largo del tiempo, y a la vez marcándoles un límite temporal dado por el “triumfo del fusil”, que aparece en el segundo y luego el tercer andamio. Además de los objetos que remiten a distintos momentos históricos pero son colocados en contigüidad, esto se refuerza al trasladar el texto complementario, por lo que se asimilan las economías cazadoras-recolectoras de los primeros habitantes de la región con formas de organización social indígena posteriores como son los cacicazgos como el de Calfucurá¹⁹ en el siglo XIX (Villar y Jiménez, 2004). Estos objetos se ubican temporalmente en el periodo llamado: “1820-1884: fortín de avanzada de la nación ganadera”, por lo que el texto y material arqueológico que refiere a las primeras ocupaciones de la región se conecta con la caja vidriada con las bolas de boleadoras y las balas de los fusiles son colocadas bajo la pirámide de los Remington, configurando un relato donde el Estado logra conquistas militarmente los territorios indígenas para la consolidación del mercado exportador.

5.5.3. El andamio de la “resolución por el poder del Remington”

Durante las visitas escolares, en el tercer andamio de metal se configuraba con tres fusiles Remington unidos verticalmente por un alambre de púa, dispuestos en forma de una pirámide triangular con una pequeña bandera argentina en su unión, y abajo un casquete militar de color rojo. Además, se presentaba en este panel una pala colgada, un cucharín, un microscopio, un taladro manual, un catalejo, un farol viejo de la actual Plaza Rivadavia

¹⁹ La presencia de Calfucurá en la región se registra desde 1832 cuando un contingente de indígenas transcordilleranos llegaron a las cercanías de Bahía Blanca. Durante el gobierno de Rosas (1833-1852) la política de “negocio pacífico” con los indígenas le permitió a Calfucurá obtener recursos y organizar una “Confederación Indígena” en Salinas Grandes. Su predominio en la región fue indiscutido hasta la década de 1870 cuando la confederación se comienza a disgregar por las políticas de negociación del Estado nacional. Finalmente es derrotado en 1872 por las tropas del coronel Rivas. Luego de ser detenido se escapa y muere un año después en Chiloé (Chile). Para ampliar ver: de Jong, 2009.

colgado, un instrumento para marcar ganado, un fusil “Savege” utilizado en la guerra del Paraguay y una bota de cuero. Foto 5.10.

Este tercer andamio está conformado por cuatro textos complementarios que acompañan la escena descrita. El primero está referido a la campaña de J. M. de Rosas y los tratados de paz firmados con algunos referentes indígenas de la región pampeana. El segundo se refiere a la llegada en 1856 de la Legión Agrícola Militar. El tercero describe el malón de 1859 a Bahía Blanca, su derrota y la quema de los cuerpos de dos centenares de indígenas en la actual plaza central. Este malón es el más conocido en Bahía Blanca, no por ser el último, sino porque fue el que tuvo consecuencias más sangrientas para los indígenas. Fue conducido por Calfucurá y en él murieron dos soldados y cerca de 200 indígenas, los que luego fueron quemados enfrente del fuerte, actual Plaza Rivadavia de Bahía Blanca (Pupio y Perrière, 2013; García Insausti, 2015).

El último texto se refiere a la campaña de A. Alsina y a la de J. A. Roca, con menciones muy generales. En ambos casos se refiere a los avances de la frontera. Señala que la Campaña de A. Alsina establece una línea fronteriza con fuertes y fortines en el sudoeste bonaerense, y señala como ejemplo la creación del Fortín Cuatreros en 1876. La campaña de Roca (1879) es referida como “la campaña del Remington” y señala que fue la decisiva para abatir a las poblaciones originarias y expandir la frontera agrícola ganadera.

Como observé anteriormente, en las visitas estos textos anillados amplían la información del panel y profundizan hechos históricos; en este caso y asociados al fusil Remington y a las botas de cuero, los textos describen las distintas campañas militares en el territorio bonaerense: la de Rosas, la Legión Agrícola Militar, la de Alsina y la de Roca, señalada como la última y definitiva. La mención directa a los impulsores de las campañas militares y la presencia de los Remington entre los objetos expresa el triunfo violento frente a los pueblos originarios y su legitimación a través del vínculo con la apertura de Argentina al modelo agroexportador. Esta idea se complementa con las referencias sobre los pueblos originarios a través del malón de 1859 a Bahía Blanca, su derrota violenta y la justificación de la masacre de los indígenas no solamente a través de la incursión sobre la ciudad sino de la asimilación de estos a un ejército, ya que en este andamio hay una imagen colgada como cuadro con un dibujo del sello que utilizó Calfucurá, con la leyenda “General Juan Calfucurá. Salinas Grandes”.

La escena de los Remington es muy impactante y llamativa para los estudiantes. En las visitas las armas eran fotografiadas y como presentaré en el capítulo 7, algunos estudiantes realizan en las aulas apropiaciones de estos objetos.

En la entrevista realizada al encargado de las visitas explicó cómo los objetos presentados están asociados por periodos y funcionan como disparadores para que los estudiantes formulen preguntas y marcó referencias sobre este andamio:

Están los módulos que tratan los periodos, por ejemplo, está el primero que trata de 1820-1884 antes de la fundación, llegada del ferrocarril, entonces se ven los objetos que están por asociación de época, igual que las imágenes que corresponden y son como disparadores para los chicos. Hay chicos que no interpretan, por ejemplo, está la “Conquista al Desierto”, hablo ahora, están los rifles Remington y están rodeados por alambre de púa... entonces el sentido del avance de la frontera ganadera, por eso está el alambrado y por eso hay una bota de mujer de cuero, que por ahí no interpretan, hay muchas cosas militares y hay una bota de cuero... decís ¿y esta bota de mujer!? Y bueno es del cuero... ellos preguntan cuándo no entienden determinado objeto (Entrevista al personal del MAHBB, Bahía Blanca, 29 de junio 2018).

Como se desprende de este fragmento, interpreto que la intención del guion museístico y de la explicación del encargado la intención es fortalecer la idea de expansión de la frontera ganadera, y que esto está metafóricamente asociado a una bota de cuero de una mujer. Esto permite pensar la arbitrariedad que tienen ciertos objetos patrimonializados por fuera del contexto histórico al que deberían hacer referencia, utilizados como forma de provocación para que los estudiantes pregunten. Insisto, que frente a esta intención del personal del MAHBB, lo que impacta en los jóvenes es la composición de los rifles.

A modo de cierre, aun cuando los objetos de todos los andamios son heterogéneos, cuando se los analiza en su relación con los textos complementarios da la impresión de que los objetos del tercer andamio se refieren más bien a los conflictos y la intervención militar, en contraste al primero y segundo que muestran más bien relaciones de intercambio y una vida cotidiana sin conflictos. No obstante, en todos los textos complementarios se efectúa una clara mención a los pueblos originarios y a situaciones de enfrentamiento como los malones a las políticas referidas a su dominación. Es interesante entonces notar esta discrepancia entre

objetos y textos, donde los segundos revisten un carácter crítico que no se observa con facilidad en los primeros.

Por último, si se observa el guion y el patrimonio expuesto en el MAHBB para el período 1820-1884 a través del texto introductorio, la disposición de los objetos en los andamios y los textos complementarios, se puede concluir que a partir de la definición general de un espacio “mestizo”, se realiza una descripción de las distintas políticas violentas de los gobiernos criollos en la región: la campaña de J. M. de Rosas, el establecimiento de la Legión Agrícola Militar, la intervención militar representada de modo emblemático por el fusil Remington, como procesos más destacados. La incorporación de la imponente figura del tehuelche no implica una nueva forma de narrar el pasado regional, ni de incorporar sus relatos de la “Conquista al Desierto”, sino más bien un silencio de yeso que es coronado con los fusiles, el alambre de púa y el avance ganadero.

Estas políticas de ocupación territorial a partir de la intervención militar se asocian a variables económicas (expansión de la frontera agrícola), y ubican el comienzo del relato histórico en avanzadas sobre tierras ocupadas por los indígenas en el sudoeste bonaerense que anteceden a la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina en 1828. En este relato se observan tensiones y superposiciones entre una perspectiva renovada de la historiografía que reconoce el conflicto inherente a la expansión estatal (representada en los fusiles, la baldosa de la Fortaleza, el ladrillo de la región agrícola militar y luego la estatua del tehuelche) y otra que enfatiza una visión tradicional, identificada anteriormente como mitrista, que remite a estos procesos en clave civilizatoria y de construcción de una nacionalidad (por ejemplo la figura de San Martín y los Remington con la bandera argentina).

5.6. Los objetos militares, la biografía de Cerri y la violencia en el Museo Fortín

Cuaterros

A diferencia del MAHBB, el MFC es un museo muy pequeño que mantiene la exposición de su patrimonio en vitrinas de vidrio siguiendo el criterio tradicional, a las que se las acompaña con fotos, cuadros y banners explicativos que luego iré mencionando. Como ya anticipé, una de sus salas está dedicada a la vida del General Daniel Cerri, y en ella se exhiben mayoritariamente objetos militares. Es en esta sala donde realizaré el análisis empírico por ser

la sala más visitada, en la que el encargado se detiene más tiempo en su explicación y además porque es este espacio donde se exhiben los objetos del periodo de estudio de esta Tesis (1828-1884).

A diferencia de la aproximación del MAHBB, donde se superponen y tensionan las interpretaciones sobre el período, en el MFC se exhiben una posición que justifica a través de su patrimonio el genocidio indígena y las campañas militares en el sudoeste bonaerense. El MFC tiene una muy pequeña sala temática de entrada donde se exhiben distintos objetos patrimoniales en forma rotativa. Durante la investigación se exhibieron en esta sala objetos relacionados a una compañía de colectivos de línea de la ciudad, banners referidos a la industria frigorífica y objetos hallados en el sitio arqueológico próximo al museo que ya he mencionado.

Un elemento distintivo a mencionar y asociado a lo anterior es que el nombre del museo: “Fortín Cuatrerros” proyecta una idea de defensa u ofensiva sobre los pueblos indígenas en el sudoeste bonaerense. Como he anticipado en el capítulo anterior, se lo puede considerar un museo de frontera (Nagy, 2013) por ser parte de los museos de las localidades y pueblos que surgieron de la línea de frontera creada por el ministro de Guerra y Marina A. Alsina. A diferencia de la mayoría de estos, el patrimonio del MFC es histórico y no contiene piezas arqueológicas referidas a las poblaciones indígenas.

Como la propuesta del MFC se diferencia del MAHBB por construir un relato conducido por los guías, a continuación, describiré las visitas y el rol de los encargados en ellas, ya que son quienes desarrollan una explicación minuciosa de la vida de Cerri, apoyándose en determinados objetos que sirven como disparadores para explicar hechos políticos locales y nacionales. Al MFC acompañé a dos escuelas secundarias: la Escuela Federal (2014) y la Escuela Noroeste (2015). Con ambas escuelas también realicé el trayecto en el colectivo municipal hacia el museo, donde contamos con un guía que explicó el recorrido: estas narrativas las analizaré en el capítulo 8 porque constituyen otras elaboraciones sobre la historia regional, diferenciadas de las de los encargados de las visitas en los museos.

En sucesivas conversaciones informales con los encargados de las visitas del MFC, era común que ellos mencionaran que abordaban la muestra de una manera que llamaban “Cuatreando historias”, que consistía en empalmar y contar historias de la región y de Bahía Blanca. En estos relatos se construye la imagen de Cerri como “héroe de la patria”, como “el italiano que más sangre argentina tenía”, entre otras imágenes que aluden a la nacionalidad.

En la visita de la Escuela Noroeste, un estudiante preguntó si Cerri era italiano, a lo que el guía respondió: “Sí, nació en Italia, pero dijo que tenía sangre argentina porque todas sus peleas las hizo como tal” (Registro de visita de Escuela Noroeste al MFC, General Daniel Cerri, 3 de julio 2015).

En la sala del General Cerri, el encargado de las visitas desarrolla una serie de temas históricos apoyado en el patrimonio de la sala, de los cuales seleccionaré algunos especialmente relevantes para analizar: la vida militar de Cerri y la presencia de los pueblos indígenas. En el tratamiento de estos temas se fortalece un relato donde la violencia va a constituir un elemento central. En el MFC los guías componen una narrativa diferente a la del MHBB, donde la vida militar en la frontera recobra protagonismo a partir de la figura de Cerri, desde donde se cuentan distintos hechos del siglo XIX. Figura 5.11.

La intención de esta Tesis es analizar hechos locales en el contexto nacional, y en el relato del encargado del MFC esto se verifica especialmente a través de la participación de Cerri en dichos eventos. La selección estos fragmentos de los registros de campo permite analizar la construcción del relato militar que no se circunscribe al sudoeste bonaerense. En este contexto y asociadas a este relato, se presentan las propuestas desde el MFC para dar cuenta de la presencia indígena. La división entre lo militar y lo indígena es solo analítica, ya que en la narrativa del museo están articuladas, configurando las relaciones interétnicas sobre las que estoy trabajando.

5.6.1. Lo militar en el MFC

En este apartado me interesa señalar como el MFC reivindica la figura militar del General Cerri. Siguiendo a García Canclini mostraré cómo el patrimonio histórico está constituido por acontecimientos fundadores, los héroes que los protagonizaron y los objetos fetichizados que los evocan (1990, p. 153). Considero que en el MFC en general y en la Sala Cerri en particular, se fortalece una visión histórica oficial basada en la historia militar, que es la que funciona como articuladora del relato.

La sala referida a la vida de Cerri se instaló en el MFC en 2014, para la conmemoración de los cien años de su fallecimiento: es una sala que recupera los aspectos biográficos de su carrera política y militar, su colaboración con otras instituciones bahienses como la Biblioteca Rivadavia y el Hospital Municipal, y su rol de novelista.

Radicado en la Argentina desde niño, Cerri se incorporó a la “Legión Agrícola Militar” en 1859. Desde entonces siguió la carrera militar, llegando a la Comandancia General de Fronteras Sur, Costa Bahía Blanca, donde funda en 1876 el Fortín Cuatrerros (aunque participó de otras campañas militares, como la Guerra del Paraguay). A partir de 1880 pasó a ocupar cargos en Buenos Aires, Santiago del Estero y otros destinos, como inspector General de Telégrafos Militares, Sub-Prefecto de Bahía Blanca, Jefe del Regimiento 10 de Infantería, Jefe de Brigada de Salta, San Rafael y Norte, Gobernador del Territorio de los Andes y presidente del Consejo Mixto para Jefes y Oficiales. Alcanzó el grado militar de coronel en 1882 y se retiró en 1903.

Cerri fue masón en la “Logia Luz del Desierto n. ° 60 de Guaminí”, en la cual fue iniciado el 29 de mayo de 1878 (Lappas, 1958, p. 155). Como político participó del Partido Nacional liderado por el Gral. Julio Argentino Roca y apoyó a Miguel Juárez Celman como candidato a las elecciones presidenciales de 1886. En 1882, junto con otros vecinos, fundó la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia de Bahía Blanca, institución cultural de relevancia aún hoy. También escribió una obra llamada “Mercedes”, que publicó en el diario bahiense “El Porvenir” con el seudónimo de Oscar, en la que relataba en forma novelada el amor entre el cacique Antemil y una mujer blanca que da nombre a la novela (Pupio, 2013).

La sala dedicada a Cerri es la más grande del MFC, aunque comparada con el MHBB es una sala pequeña. Tiene una forma rectangular, con una puerta de acceso en uno de sus lados. Al entrar los visitantes se encuentran con una primera vitrina central en forma de caja transparente que contiene un busto de costura con el uniforme militar de Cerri. Sobre la pared del fondo y las laterales también se encuentran tres vitrinas que incluyen armas, piqué, medallas militares, sus dientes, espadas, una maqueta del barco en el que llegó a Buenos Aires, banderas de los regimientos, un retrato de Cerri y otro muñeco con traje militar. Figura 5.12. En septiembre del 2014 se agrega un escudo militar con su rostro coronado por laureles que menciona todas las batallas en las que participó, un sable y algunos documentos históricos sobre sus ascensos militares, todos objetos que ingresan al MFC por donación de la familia²⁰.

²⁰ En el transcurso de la investigación participé de una nueva donación de un bisnieto de Cerri en el MFC (18 de septiembre 2014). Según el diario local *La Nueva Provincia* (LNP) bajo el titular “Un especial homenaje al general Daniel Cerri” se habían donado una placa con la efigie en bronce del general Daniel Cerri con la mención de todas las batallas en las que participó, un quepí con estuche de cuero con sus iniciales y el

Los objetos exhibidos se complementan con distintas imágenes (algunas son fotos, otras planos, mapas y dibujos) colgadas sobre cartones en las paredes. Algunas de estas fotos y mapas son utilizadas por el encargado como evidencia material de su relato. En las observaciones de las visitas se utilizaron: una foto del puerto de Buenos Aires donde llegó Cerri en 1858; una foto de un ahorcamiento en la actual plaza Rivadavia que, según el encargado de las visitas, es la primera imagen que recibe Cerri al llegar al poblado de Bahía Blanca; un mapa actual de la provincia de Buenos Aires donde se marca la ciudad de Pigüé, en referencia a la batalla del mismo nombre en la que triunfa Calfucura (1858)²¹. Otra imagen que se utiliza es la del edificio que ocupó la Legión Italiana luego de su traslado de Nueva Roma al poblado, y una foto del fuerte de Púan donde se prepararon las tropas para la llamada Conquista al Desierto impulsada por Roca (1878-1884). A los costados hay dos banners, uno se refiere a una cronología sobre los hechos más significativos de la vida de Cerri y el otro describe el origen del nombre del lugar, llamado en ese momento Paso de los Cuatrerros²², donde se fundó el fortín original: es importante señalar que esta es la única sala que está pintada con color rosado, al igual que el exterior del edificio.

Los objetos, banners e imágenes se refieren mayoritariamente a la vida militar del General Daniel Cerri, se destaca su rol en la defensa de la patria y se lo constituye como una figura militar a nivel nacional. En este sentido, se destacan su participación en la Legión

sable de capitán de uno de sus hijos, así como diversos documentos. Anteriormente en 1993 se había realizado una anterior donación en comodato a la directora del MAHBB (en ese momento Ema Vila), el que incluía el uniforme de gala, el morrión y valiosas condecoraciones que estaban anteriormente exhibidas en el Museo Saavedra (*LNP*, 11 de diciembre 2014).

²¹ Sobre el triunfo de Calfucurá en la batalla de Pi-hue (Pigüé) hay un debate historiográfico sobre quien fue el o los vencedores y si fue realmente una batalla o la comunidad se retira del lugar ante la llegada de las tropas nacionales. Por decreto de 1945 la CNMMyLH designó el lugar de la batalla como histórico, colocando un monolito de mármol que destaca el triunfo militar que da origen al pueblo de Pigüé.

²² El banner dice: “El nombre “Paso de los Cuatrerros” hace referencia a una invasión o más bien un golpe de mano, que unos 300 indios nos dieran el 27 de mayo, a eso de la una del día, utilizó para su objeto dicho punto, que después se llamó Paso Cuatrerros. El paso aludido en los desagües del sauce Chico, no era conocido ni aún por los vecinos más dignos. Desde entonces nunca antes, a ese punto de lo denominó Paso Cuatrerros. En mayo de 1876, el entonces Teniente Coronel Daniel Cerri manda a construir un fortín en Paso de los Cuatrerros, así lo informa el señor Juez de Paz”. Debajo de este escrito, se transcribe la carta que Cerri le dirige al Juez de Paz en enero de 1877 explicando la creación del Fortín Cuatrerros y su descripción. Al final están las fechas en las que el edificio ha sido denominado patrimonio: 7 de junio de 1944 declarado Monumento Histórico Nacional, 18 de diciembre de 1996 por Ley n. ° 11918 fue declarado Monumento Histórico Provincial.

Agrícola Militar (1858-1859) y su desempeño en la defensa de Bahía Blanca frente al malón de 1859, la intervención en la Guerra del Paraguay (1864-1870) y la creación del Fortín Cuatros (1876) como Jefe de Frontera, fortificación que dio origen a la actual ciudad de General Daniel Cerri.

Esta intención de destacar la cuestión militar en los museos de frontera fue estudiada por M. Nagy (2013) quien da cuenta de la trayectoria del general Villegas en la fundación de Trenque Lauquen y su representación en el museo local. Estos casos son relevantes ya que las campañas militares son parte ineludible del origen de las ciudades en el suroeste de la provincia de Buenos Aires, y sus protagonistas principales se incorporaron como personajes que merecen pleitesía y homenajes locales.²³

Los objetos y sala recién presentados se integran dentro de un recorrido que propone el MFC. En mi trabajo de campo pude acceder a este luego de un largo trayecto desde la Escuela Federal hasta el MFC en un colectivo de la Municipalidad de Bahía Blanca donde fuimos acompañados por un guía de turismo. Una vez que llegamos al museo y antes de entrar, en el espacio verde que lo rodea, comenzaba la presentación del guía. La imagen del paisaje periurbano, las calles de tierra y los altos árboles generan el clima adecuado para que el encargado explique que, el MFC es un museo que representa un viejo fortín que mandó a construir el General Cerri bajo las órdenes de Alsina en 1876; cruzar por el “puente elevadizo” también es una muestra de un espacio demarcado. Asociado a este relato introductorio, el guía advierte que el edificio es patrimonio nacional y provincial (como ya fue señalado en el capítulo anterior).

Durante las vistas observadas el rol del encargado ocupó un lugar central, articulando en sus narrativas hechos históricos, anécdotas e interpretaciones personales que relató de forma expresiva, acaparando la atención del público escolar. Este relato en ambas visitas se extendió por alrededor de 45 minutos en un recorrido por la sala que comienza desde la izquierda hacia la derecha, al igual que en el MAHBB. El relato del guía propone recuperar la biografía de Cerri desde su llegada a la región en 1858 hasta la finalización de su carrera militar en 1903. En el siguiente fragmento presento la descripción que realizó el encargado de

²³ M. Nagy se refiere a la “Sala del General Conrado Villegas” militar que comandó la avanzada que albergaría el fortín, la comandancia y luego la ciudad de Trenque Lauquen (Provincia de Buenos Aires). La referencia a la procedencia de Villegas como extranjero (al igual que el italiano Cerri), Nagy considera como este hecho debe integrarse al relato para que no se torne incompatible con el mito de fundación y pertenencia.

las visitas sobre la participación de Cerri en la llamada Conquista al Desierto impulsada por Roca:

Encargado (E): - ¿Ven esta foto? Es una foto del Fuerte de Púan²⁴ previa a la Conquista al Desierto (señala la foto que está sobre la pared) ... ¿Alguien se acuerda algo de la Conquista al Desierto... (los estudiantes responden que no) ... ¿Alguien tiene un billete de 100 pesos que me preste?... (murmullo)

Docente (D): - ¿Vuelve? (en relación a si será devuelto)

E: - ¿En serio? Nadie tiene un billete de 100 pesos...

D: - Si yo (busca el billete de su billetera en la cartera y se lo da)

E: - En el billete de 100 pesos está Julio Argentino Roca... del otro lado está la Campaña al Desierto (Levanta el billete)

AAA (alumnos): - Ahhh, mira! (...)

E: - Parece que este Roca, que era bastante inteligente, busca dinero y mata a todos los indios [...] Durante la Conquista al Desierto, Cerri era comandante de frontera y participó... Pero le pide a Roca personalmente por un escrito, no ir al campo de batalla... ser *Jefe de Detall* (sic)... es decir estar a cargo de los pertrechos, las armas y demás... Pero no va a estar en el frente de batalla porque sabía que iba a ser una sangría... sabía que iban a matar indios a lo pavo. (Registro de visita de la Escuela Noroeste al MFC, General Cerri, 3 de julio 2015).

Este relato se apoya en una de las tantas fotos tomadas por Antonio Pozzo, previas y durante la Campaña al Desierto, para explicar la participación de Cerri en la misma. El guía estaba relatando la carrera militar de Cerri remitiendo a distintos objetos, pero, para explicar la expedición de Roca, apela a la descripción del billete para concluir que Cerri participó de la Campaña sin estar en el campo de batalla. Inscripto dentro de una narrativa militar nacionalista, se vuelve a enfatizar el rol asumido por Cerri en una campaña militar encargada

²⁴ J. A. Roca pasó por la Comandancia de Púan con una importante comitiva en 1879. M. Nagy (2013) analizó rigurosamente el Museo Municipal Ignacio Balvidares de Púan y también destaca este hecho; la foto de la comitiva se exhibe en ambos museos.

de “matar indios”, aunque destacando que Cerri solicitó no estar en el campo de batalla. Este relato sobre las campañas militares que incluye, pero a la vez desliga al héroe de las atrocidades remite a las “guerras” como un evento epitomizante que permite que sus consecuencias sean interpretadas como consecución lógica de un triunfo sobre un enemigo asociado al mundo salvaje (Delrío y Malvestitti, 2018).

5.6.2. “Los indios” en el relato del MFC

Utilizo el término “indio” porque es el utilizado por el personal del MFC en todas las visitas estudiadas. La justificación que desarrolla el personal del MFC para utilizar esa categoría y no la de indígenas, pueblos originarios o aborígenes tiende a resaltar que fue el “término de la época”, es decir el que utilizaban las sociedades criollas para denominar a los pueblos indígenas. Si bien el relato está centrado sobre la figura de Cerri y su construcción como héroe en la defensa de la patria (y en particular su aporte a la historia del sudoeste bonaerense), la narración refiere a los pueblos indígenas y algunos de sus protagonistas recuperando “aportes” a la sociedad criolla, los que se subrayan como aspectos desconocidos debido a que fue el antagonismo lo que configuró el trazado principal de los acontecimientos históricos.

A continuación, presento dos fragmentos que permiten analizar esta dicotomía, uno se refiere a la fundación del fuerte de Bahía Blanca y otra al malón de 1859; ambos hechos de relevancia dentro de la historia regional. Uno de ellos se registró cuando, en ocasión de la visita de la escuela Federal, nos encontrábamos en la sala Cerri. En ese momento el encargado comienza a explicar la llegada de Cerri a la región (1858) y para contextualizar su participación en el malón de 1859 a Bahía Blanca, retoma la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina en 1828:

E: - Como les decía antes, Bahía Blanca es un lugar muy raro (silencio)... raro porque va a ser fundada por soldados y un indio... ¿Sabían quién fundó Bahía Blanca? (silencio y murmullo) ... ¿No saben quién fundó Bahía Blanca? ¿No?

D: ¡Sí! ¡Lo venimos charlando!... ¡El coronel Ramón Estomba!!! (Responde la docente mientras anota en una libreta. Hay risas y murmullos).

E: El coronel Ramón Estomba va a fundar Bahía Blanca en 1828 con el cacique Venancio Cayupan. Bahía Blanca es co-fundada por un loco y un indio... Loco era Estomba, estaba loco... ¡en serio! (murmillos) muere de locura, muy pocos meses después de fundar Bahía Blanca muere. (Visita de 5°B de la Escuela Federal al MFC, 8 de septiembre 2014)

En el relato se puede observar que, al referirse a la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina, el encargado realza la figura de Venancio Cayupan como participe fundador de la ciudad, junto a las tropas militares. Este relato es importante porque el encargado otorga al indígena fundador un lugar preponderante junto a Estomba, aun cuando en el acta de fundación de la ciudad no aparece la firma de Cayupan. Firmaron el acta el coronel Ramón Estomba, el Teniente Coronel Andrés Morel, los Sargentos Mayores Del Valle y Juan Elías, el capitán Martiniano Rodríguez, el ingeniero Parchappe y los vecinos y pobladores Nicolás Pérez, Polidoro Coulin y Pedro Acosta. La locura de Estomba se refiere a una grave enfermedad que lo obligó a internarse en Buenos Aires y muere el 1 de junio de 1829. Estos datos sobre la fundación de Bahía Blanca no están dentro de la exhibición del MFC, pero el encargado de la visita los retoma para contextualizar la llegada de Cerri treinta años después.

De esa manera, la imagen positiva del indio fundador contrasta con la que se presenta en el relato referido al malón de 1859 a Bahía Blanca, que fue defendida por las tropas que integraba Cerri. Recordemos que Cerri llega a Bahía Blanca a fines de agosto de 1858 y se enrola en la Legión Agrícola Militar. Así presenta el encargado los hechos:

E (encargado): - Hoy somos muy pro-indigenistas, todo lo que hicieron los soldados que mataron a todos los indios está mal. Nosotros no decimos qué está mal o qué está bien. Nosotros contamos la historia, ustedes toman parte. Pero hay mucha gente que habla muy mal de ese malón, pero en realidad nosotros éramos un grupo de soldados acá, y nos defendimos y los quemamos (...) era una cuestión higiénica, si vos no los quemabas te enfermabas. Es muy claro. (Los estudiantes y docentes comienzan a mirarse y a mirar el piso).

A (alumno): - ¡No! (haciendo un gesto de enojo con la mano. El guía no lo ve, lo capta la filmación porque está atrás)

E: - Cerri tenía 17 años cuando pelea en el malón del 59. (Visita de 5°B de la Escuela Federal al MFC, 8 de septiembre 2014)

En el relato del guía, la violencia que se expresa en la quema de los cuerpos de los indígenas se justifica por “cuestiones higiénicas”, lo que se vincula con el tono general de la intervención, ya que allí presenta un relato que presume de objetivo: de ahí la invitación para que los visitantes “tomen partido” aunque la narración, lejos de serlo, pondera la presencia militar como una respuesta necesaria ante la violencia imperante causada por los malones. El contraste con el relato sobre la fundación de Bahía Blanca, donde se presenta un momento de convivencia de militares e indígenas, forma parte del relato donde se justifica la violencia de la respuesta militar ante una acción inicial, también violenta, emprendida por los indígenas.

Cuando el guía abre a los estudiantes la pregunta sobre la “cuestión indígena”, lo hace más bien para incluir en el relato la participación de indígenas aliados en las campañas militares (es decir, subrayando que no fue antagonismo lo que se vivió en la frontera), pero a la vez sin dejar lugar a dudas respecto de su posición cuando dice “nos defendimos y los quemamos”; afirmación que despierta murmullos y rechazo como respuesta de los estudiantes y las docentes. Esta posición empática con el ejército se refuerza cuando el guía señala que los militares, entre ellos Cerri con solo 17 años (una edad similar a los estudiantes que están escuchando el relato), fueron los defensores del poblado que vivía con temor la invasión. Este relato se pronuncia mientras el guía señala un plano de la ciudad de Bahía Blanca con un epígrafe que refiere: “El 19 de mayo de 1859, el cabo 2º Cerri participa de la defensa del poblado. Figura 5. 13.

En este sentido, en el MFC se produce lo que Nagy (2013) describió para el caso de otros museos de frontera: un relato de abnegación y sacrificio por parte de pioneros inmigrantes que, atemorizados por el latente ataque de los salvajes y bárbaros pueblos indígenas, son defendidos por el ejército. Los “indios” son mencionados como origen del problema y responsables de ataques que debieron ser repelidos por aquellos hombres nobles que solo pretendían poblar la llanura bonaerense (p. 89). El encargado asume como propio el estereotipo del indio malonero, construcción que se consolidó durante las décadas de 1870 y 1880, por medio de la cual se construyó una cultura del miedo, como una amenaza para la integridad nacional (Delrío y Malvestritti, 2018).

Para concluir me interesa destacar que, si bien los dos museos abordan el periodo vinculado a las relaciones interétnicas, lo hacen de forma diferente. Mientras el MAHBB prioriza una narrativa histórica que entrama hechos regionales y nacionales, el eje está puesto en los cambios por los que atravesó la ciudad (para el periodo de estudio, la fundación de

Bahía Blanca, incluyéndose allí las campañas militares), en el MFC el eje narrativo se articula con la vida militar de Cerri y, en este sentido, muestra un relato muy asociado a la visión histórica militar nacionalista.

Para finalizar este capítulo que aborda las propuestas de los museos, haré referencia a otra forma de abordaje del patrimonio del MAHBB que observé durante el trabajo de campo, que consistió en la realización de una clase de Ciencias Sociales en el museo y en relación a ello, algunas apropiaciones que realizan los estudiantes.

5.7. “Detectives de la Historia”: el museo convertido en aula

A diferencia de lo expuesto anteriormente y en relación a las visitas escolares, hay una experiencia de trabajo áulico en el MAHBB que me interesa plantear brevemente, aunque no aborde el periodo histórico de estudio, porque la considero una estrategia didáctica innovadora focalizada en el patrimonio del museo y por esto, parte de las acciones relevadas en el trabajo de campo. Valentina es profesora de Historia de primer año de la Escuela Experimental y durante 2015 trabajó en el MAHBB en una actividad en formato clase, de dos horas de duración, con la finalidad de enseñar el proceso de investigación en las Ciencias Sociales.

Valentina planificó una actividad que llamó “Detectives de la Historia” y entre los objetivos que se propuso el principal radicaba en que los estudiantes puedan conocer el patrimonio con fines investigativos. En la planificación de la actividad de salida al museo planteó:

“Dar a conocer el valioso y diverso patrimonio del Museo Histórico de Bahía Blanca, así como también sus nuevas instalaciones y las múltiples posibilidades que ofrece a los estudiantes para realizar estudios e investigaciones. Es interesante plantear acá que hay una utilización diferente del patrimonio, con esto me refiero a que no es utilizado para el tratamiento histórico sino para una reflexión metodológica para construir conocimiento histórico. Esto se debe al tratamiento de los contenidos curriculares para

1º año de la materia Ciencias Sociales, en este caso se abordaron en la primera unidad: “Aportes de la Ciencias Sociales para la comprensión de la realidad social”²⁵.

La actividad planificada consistió en que los estudiantes trabajen con un objeto del museo vinculado a la comunicación, para abordar los pasos del método histórico en investigación:

“Los alumnos trabajarán en grupo con el objeto elegido considerado como fuente de las Ciencias Sociales. Deberán observarlo, identificarlo, datarlo, analizarlo y ubicarlo en su contexto temporal-espacial. Para ellos recurrirán a las fuentes de información que posee el Museo y conectarse por wi-fi para buscar información adicional” (Planificación de la docente).

La utilización del patrimonio del museo estuvo planificada a partir de una actividad lúdica donde propuso utilizar los objetos expuestos como disparadores de la investigación: en la analogía con la indagación detectivesca, como “pistas”. Una vez en el museo y ubicados en la sala histórica, la actividad comenzó con la explicación habitual que uno de los encargados de las visitas realizaba. En esa breve descripción explicó a los estudiantes los tres niveles de información que proporcionan los andamios, y que ya he analizado en el apartado anterior (los objetos, las tarjetas y los banners).

Luego de esta explicación fue la profesora la encargada de organizar las actividades, quedando el personal del museo en segundo plano. Los estudiantes recorrieron la sala libremente por un tiempo, luego la docente los reunió y les dijo que iban a trabajar allí por casi dos horas. Inspirándose en *Criminal Case* (juego web de objetos ocultos por medio de los cuales se deben resolver asesinatos localizando pistas en la escena del crimen), la docente les dijo que los objetos que estaban en la sala formaban parte de la “Escena del Crimen” y que los estudiantes deberán investigarlo. El punto de partida para la investigación iba a ser, al igual que en las investigaciones académicas, un problema:

²⁵ “La Historia según su origen significa inquirir, pregunta, pesquisa; está indisolublemente unida al método y a la investigación (...) Si el historiador quiere conocer un tema debe: reconstruir el estado de la cuestión, formular correctamente el problema, plantear preguntas, formular hipótesis, elegir un método y técnicas de trabajo, recopilar datos, analizar la información y contrastarla con la hipótesis, elaborar conclusiones y difundir sus resultados. Los alumnos deberían recorrer este proceso desarrollando la actitud del científico (Fundamentación de la propuesta: “Detectives de la Historia. Visita al Museo Histórico”).

El científico generaba un problema. Los primeros pasos del método científico (consisten en definir) el problema. (En nuestro caso va a ser:)

¿Cómo nos comunicábamos en el pasado? ¿De qué manera era la comunicación? Ahora ustedes son los detectives de la escena del crimen. Estas mesas son para que ustedes trabajen. Hay objetos o pistas que nos dan información... entonces ¿Cuál será la primera actividad? Un alumno responde: observar (Registro de clase de la Escuela Experimental en al MAHBB, 10 de julio 2015)

Una vez proporcionada esta consigna, algunos alumnos salieron corriendo a visualizar los objetos, otros sacaron fotos y tomaron nota. Fui recorriendo con ellos las salas y también fotografié las acciones que realizaban: fotografiaban cámaras de fotos viejas y teléfonos, escribían en las mesas, miraban los paneles, se sacaban fotos entre ellos. Los estudiantes recorrían la sala libremente, en esa actividad son los objetos los que se usaban como disparadores para abordar en perspectiva histórica los medios de comunicación. Figura 5. 14. Luego de un tiempo, la profesora los convoca en el centro del salón y les pregunta que pistas encontraron:

D (docente): - ¿A ver Paula, cual es el objeto que seleccionaron?

A (alumna): - ¡Un teléfono! (se acerca al andamio y lo muestra)

D: - Un teléfono!!! ¿Un teléfono celular?

A-A: - ¿Eso es un teléfono celular? (...) ¡Qué raro!...

D: - ¿Entonces qué es eso? No es un celular... ¡Es un grabador de periodista! (Registro de clase de la Escuela Experimental en al MAHBB, 10 de julio 2015)

Este breve extracto permite pensar en una de las posibles apropiaciones de los objetos del museo que realizaron los estudiantes. Rockwell (2011) recupera este concepto de apropiación de R. Chartier, considerándolo como un proceso transversal que permite reconocer las formas en que los sujetos incorporan los saberes culturales seleccionándolos y utilizándolos. En este sentido, si bien los estudiantes no estaban seguros si el objeto que tenían ante sí era un teléfono (que por sus características se asemejaba a un celular), sospecharon que se trataba de un medio de comunicación y fue la docente la que develó el misterio.

Esta situación permite apreciar como los estudiantes, trabajando en el MAHBB, construyen conocimiento a partir de lo que conocen para así poder comprender los objetos que desconocen. En ese mismo contexto, otro grupo de estudiantes elige un telégrafo, explican que sirve para comunicarse a larga distancia y que funcionaba por medio de un código llamado Morse; esta información la obtienen del encargado, quien les había contado que ese sistema se utilizaba en la Fortaleza Protectora Argentina y luego por los ferrocarriles. En este caso, el objeto está vinculado directamente al tiempo histórico de la fundación de Bahía Blanca, y le permitió a la docente explicar brevemente algunas características del periodo histórico, señalando lo dificultoso de las comunicaciones en un territorio distante de Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XIX.

Esta experiencia me resultó significativa para analizar sintéticamente las apropiaciones que los estudiantes hicieron, en el propio contexto del museo, de ciertos objetos exhibidos. Pude detectar una diferencia notoria en relación a las visitas escolares pautadas desde las guías del MFC, donde las apropiaciones de los estudiantes respecto del sentido de los objetos exhibidos estaban dirigidas por los encargados de las visitas, siendo los roles de los estudiantes y docentes más pasivos (aun pudiendo expresar disconformidad con ciertas interpretaciones del guía, como ya he mostrado). En el MAHBB, en el marco de visitas más abiertas, la ausencia de interrogantes que orientaran la mirada de los estudiantes hacía que las apropiaciones fueran múltiples e indeterminadas, aunque como veremos estas podían ser repuestas en el contexto de las clases.

5.8. Conclusiones parciales

En primer lugar, es importante mencionar que los museos son utilizados por las docentes para profundizar distintas experiencias de enseñanza- aprendizaje que analizaré con detenimiento en el capítulo 7, pero se puede adelantar que los temas vinculados a la fundación de Bahía Blanca son los que más frecuentemente se transitan. A su vez los museos también pueden ser analizados desde las intenciones de quienes se vinculan con las instituciones educativas que los visitan, principalmente los encargados designados, mostrando diferentes formas de abordar su patrimonio desde distintas miradas históricas, aun cuando tanto en el MAHBB como en el MFC, por lo general, las visitas son solicitadas para el tratamiento de temáticas vinculadas al siglo XIX.

En relación con el rol de los encargados, pude determinar que en el MFC el relato es más homogéneo y más prolongado, el guía toma la palabra por mucho tiempo articulando una narrativa coherente sobre la vida de Cerri, su aporte a la nación y las confrontaciones bélicas con los indígenas. En el MAHBB el relato es más fragmentado, breve y múltiple. Esto se debe a que la narrativa está centrada en las preguntas que los estudiantes realizan sobre los objetos, es decir que no hay una serie de interrogantes unificadores desde los encargados y/o docentes que orienten el tránsito por la Sala Histórica.

En relación con los pueblos indígenas, el MAHBB propone una exhibición donde se enfatizan las relaciones interétnicas, una frontera híbrida y mestiza, especialmente desde los textos escritos, en menor medida desde los objetos exhibidos; las referencias a la prehistoria y la historia indígena son confusas, asimilando las prácticas de los grupos cazadores-recolectores reconstruidas por la arqueología con los grandes cacicazgos del momento de la expansión estatal. En el MFC no hay representación alguna a los pueblos indígenas en la exhibición, pero sí se encuentran presentes en el relato de los encargados de la visita, con una carga significativamente negativa, resaltando la presencia militar y sobre toda la de Cerri, como héroe de la frontera y en la lucha contra el indígena. En ambos museos se destaca la llamada Campaña al Desierto como hecho relevante y definitivo en la resolución del conflicto con las poblaciones indígenas y las relaciones interétnicas.

En relación con el patrimonio se describió que los museos seleccionan sus repertorios patrimoniales a partir de distintos procesos. En algunos casos son objetos históricos utilizados de manera cotidiana en determinado periodo o por cierto personaje histórico (arado, marmita, fusiles, sables, trajes militares, entre otros); otros son referencias simbólicas como la figura del tehuelche y las réplicas de megafauna en el MAHBB. La construcción de las colecciones también es divergente, ya que en el caso de MFC son importantes las donaciones de los familiares de Cerri, mientras que el MAHBB tiene una colección de proveniencia más plural.

Por último, la experiencia áulica en el museo permitió, por contraste con las visitas convencionales, abrir dos cuestiones conectadas: por un lado, la posibilidad de las docentes de apropiarse del patrimonio del museo para formular preguntas propias (en el caso analizado, como investigan los/as historiadores/as); y por otro, considerar cómo los estudiantes se apropian de ese patrimonio, ya sea desde una propuesta docente, o desde una realizada por los guías. Como he señalado, las interacciones en el caso de las visitas convencionales propuestas por los museos restringen la posibilidad de que docentes y estudiantes se apropien

de los objetos, sea porque se trata de guías muy dirigidas (en el MFC), o de guías inespecíficas sin preguntas articuladoras (en el MAHBB). Cuando las visitas están organizadas desde las docentes, como es el caso de la clase analizada en último lugar, los procesos de apropiación parecen ser más amplios, ya que se conectan las preguntas orientadoras de la docente con las respuestas preliminares dadas por los estudiantes.

Si bien en el MAHBB recomiendan que las docentes se acerquen previamente al museo para organizar las visitas, da la impresión de que este proceso es más bien una instancia de familiarización con los objetos y lógica de exhibición de la Sala Histórica, que un proceso de elaboración de interrogantes entre guías y docentes que permita a los estudiantes recorrer el espacio con cierta orientación; esto no quiere decir que los estudiantes no se formulen interrogantes (de hecho, pude presenciar varios de ellos en las visitas, efectuados tanto a guías y docentes), pero estos resultan más bien preguntas puntuales sobre un objeto, que quedan por ello circunscriptas a ese diálogo eventual.

LA ESCUELA SECUNDARIA, LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIONALIDAD

6.1. Introducción

6.2. “La soberanía e identidad nacional” en perspectiva intercultural según la Ley de Educación Nacional

6.3. La nación, el patrón civilizatorio y el sistema educativo argentino

6.4. La enseñanza de la Historia y la formación de la identidad nacional

6.5. El código disciplinar de la Historia y la nacionalidad en la escuela secundaria argentina

6.5. Reconstrucción histórica de la educación secundaria en Bahía Blanca

6.1. Introducción

En este capítulo presento algunas ideas que articulan la escuela secundaria con la construcción de la identidad nacional. Partiendo de esta idea general, considero que en la escuela media se producen importantes cambios desde fines del siglo XIX, cuando se establece el sistema educativo público y se propone la formación en valores nacionales como elemento primordial de la formación de los estudiantes, hasta la actual concepción de los estudiantes secundarios como ciudadanos globales y sujetos de derechos.

Esta Tesis focaliza en la escuela secundaria y en la enseñanza de la Historia mirada desde un enfoque antropológico. Por ello a continuación haré referencia a los objetivos y a los fines de la escuela secundaria y la construcción de la nacionalidad en un panorama histórico. Abordaré aspectos como la soberanía nacional y la interculturalidad en la legislación actual, y el Marco General para la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Estos marcos normativos de la política educativa son analizados desde una mirada etnográfica crítica, considerando cómo se tratan las diferentes temáticas áulicas en las clases observadas en virtud de la apropiación de la normativa que realizan los docentes, entendiendo

que no se trata de un mayor o menor acercamiento a la norma o “deber ser”, sino que normas y prácticas docentes conforman un debate social sobre cómo los bahienses se vinculan (nos vinculamos) con la identidad y el pasado en el sur bonaerense. Como estos temas se abordan generalmente desde las clases de Historia, presentaré la construcción de este código disciplinar en Argentina y su relación con la formación de la identidad nacional en perspectiva histórica.

6.2. “La soberanía e identidad nacional” en perspectiva intercultural según la Ley de Educación Nacional

El sistema educativo argentino está atravesado por rasgos asociados al mandato nacionalista unificador, dimensión totalizante que históricamente ha anulado las diferencias entre los grupos sociales que habitan el actual territorio argentino. Esta estructura constitutiva de la escuela se asoció a los orígenes del modelo del país que los grupos dominantes establecieron como válidos a fines del siglo XIX, pero en muchos aspectos aún vemos sus rasgos de continuidad (Novaro, 2012).

La escuela ha sido un actor fundamental en la construcción de imágenes sobre los procesos migratorios, los pueblos indígenas y la distinción entre nativos y extranjeros (Diez, 2013, p. 11) ya que ella misma surge atravesada por mandatos nacionalizadores que se reactualizan cotidianamente en contenidos, prácticas, rutinas y rituales escolares (Tristed, 2014; Diez, 2011; Novaro, 2012; Puiggrós, 2006). Pero esos mandatos han sido discutidos en distintos momentos históricos y lo son especialmente en la actualidad, tensionados e interpelados por la perspectiva intercultural que se instala en el debate estatal en las últimas décadas, y se hace visible en los marcos normativos educativos con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006). Esta ley establece la inclusión de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe como transversal a todos los niveles educativos, lo que constituye un proceso inédito dentro de los marcos normativos nacionales.

Estas tensiones se expresan en la escuela por la continuidad del mandato nacionalista dominante, que construyó la idea de que los pueblos indígenas son parte del pasado y que hubo que “eliminarlos” o “asimilarlos” por el bien de “la nación”; mientras que la normativa expresamente reconoce los derechos de los pueblos originarios, sus demandas y sus luchas,

que suponen identidades negadas o invisibilizadas por el mandato nacionalista. Indagar en los documentos legislativos permite explicitar esta tensión, que se evidencia en el propio plano normativo porque él mismo es resultado de los mencionados debates.

La educación secundaria en el sistema educativo argentino presenta una especificidad en torno a este tema. A lo largo del siglo XX se ha modificado su función selectiva y preparatoria para los estudios superiores, su asociación a las tareas comerciales y a la formación de maestras y de las elites. A mediados del siglo XX el nivel se fue expandiendo como consecuencia de las presiones ejercida por los sectores populares para acceder a la misma surgen las escuelas técnicas y se expande el nivel secundario a importantes sectores de la población. En el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional el nivel secundario se constituye como obligatorio y junto con este importante cambio también se incorporaron nuevos enfoques sobre los adolescentes y jóvenes al considerarlos sujetos de derechos y como ciudadanos en formación, especialmente en el momento de transitar el nivel medio. Estos cambios, junto al enfoque intercultural, permiten focalizar en las tensiones entre la formación de la nacionalidad y la diversidad cultural presentes en una escuela secundaria de carácter obligatorio que pretende construir valores comunes.

El marco normativo referido a la educación en general y la secundaria en particular presenta algunas ideas/ejes referidas a las problemáticas de estudio: la identidad nacional y el patrimonio como así también la tensión referida más arriba entre formar estudiantes en la identidad nacional y la perspectiva intercultural. Para esto, seguidamente, analizaré algunos artículos de las legislaciones vigentes y documentos complementarios que hacen referencia a estas problemáticas partiendo de la Ley Nacional de Educación (2006) como legislación “madre” para luego analizar la Ley de Educación Provincial (2007) y el Marco General de la Política Curricular (2007) de la provincia de Buenos Aires donde se ubica esta Tesis.

Sobre la identidad nacional o “ideas de nación” en el capítulo 1 de la LEN que se refiere a los principios, derechos y garantías en el artículo 3° dice: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de las Nación” (Ley n. ° 26206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología). La selección de este fragmento permite analizar que evidentemente la LNE le otorga a la educación la finalidad de reafirmar la identidad nacional, pero asociada a otro

concepto de soberanía. Considero también que esto tiene que ver con el énfasis que le da la legislación en relación al tratamiento en la escuela secundaria del tema Malvinas como explicaré más adelante.

En la misma ley, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se mencionan aspectos que articulan la formación escolar con el patrimonio, según el artículo 11, inciso c: “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad [...] respeto a los derechos humanos [...] valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”; en el inciso d) “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abiertas a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”, por último en el inciso ñ) se explicita: “Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural promoviendo la valoración de la multiculturalidad de todos/as educandos/as” (Ley n. ° 26206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 10-11). Señalo estos tres incisos para justificar la importancia que adquieren en el sistema educativo argentino las concepciones referidas al patrimonio, a su preservación y valoración a la vez que se propone el fortalecimiento de la identidad nacional vinculada también al respeto a la diversidad cultural (anteriormente mencioné que se asociaba a la soberanía) y por último la explicitación de la identidad cultural referida a los pueblos indígenas.

En el capítulo IV referido específicamente a la Educación Secundaria, dice en el artículo 30:

“La educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios. Sus objetivos son:
a) brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respeten los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural” (Ley n. ° 26206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p. 16).

El énfasis otorgado a la interculturalidad en la normativa que se desprende de la Ley de Educación Nacional del 2006 es la creación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe -EIB- (capítulo XI) como transversal a la mayoría de los niveles

educativos (inicial, primario y secundario) según el derecho constitucional de los pueblos indígenas según la Constitución Nacional con la finalidad de “recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica [...]. Asimismo, la EIB promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Artículo 52. Ley n. ° 26206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p. 22).

En otra jurisdicción, Ley de Educación n. ° 13688 de la Provincia de Buenos Aires también establece una educación secundaria de carácter obligatorio organizada en distintas modalidades. Entre los fines y objetivos de la política educativa provincial para todos los niveles y a los fines de esta Tesis puedo referir centralmente a dos. En el artículo 16°, inciso d, se menciona “Establecer una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, solidaridad [...] valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre los niveles y modalidades”.

En el inciso e, establece:

“Fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas y las culturas de los Pueblos Originarios, en el respeto a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”. (<http://abc.gov.ar/primaria/sites/default/files/documentos/ley-13688-07.pdf>).

Entre los objetivos y funciones del nivel secundario se mencionan como relevantes, según el artículo 28°:

a) “Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria [...] que promueva el conocimiento, y la articulación con el patrimonio cultural, científico, tecnológico, de desarrollo e innovación productiva de la provincia, el país y el mundo”.

En el inciso d, se propone:

“Promover en los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores el respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona, sosteniendo el derecho a la igualdad de educación”.
(<http://abc.gov.ar/primaria/sites/default/files/documentos/ley-13688-07.pdf>).

En la ley de educación provincial vigente se hace explícita la función otorgada a la escuela secundaria para el fortalecimiento de la identidad nacional y la ciudadanía, pero asociado a esto también se desprende una idea importante como es el respeto a la interculturalidad y las diferencias identitarias, en este caso sin restricción a los indígenas, es decir una interculturalidad en un sentido más amplio.

Esta idea del respeto a la interculturalidad, planteada en el contexto de un reforzamiento de la identidad nacional, se retoma en los diseños curriculares comunes de la provincia de Buenos Aires. En la Resolución n. ° 3655/07 referida al Marco General de la Política Curricular en la Provincia de Buenos Aires, se señala como propósito formar sujetos que reconozcan y valoren la diversidad, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se incluye en los diseños curriculares como enfoque, estrategia y contenido. Como enfoque, porque supone un posicionamiento pedagógico desde la heterogeneidad cultural. Como estrategia, al identificar diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer y diseñar intervenciones que los pongan en diálogo. Y, por último, como contenido, al incorporar temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en los cuales los alumnos/as se reconocen. Según la resolución, en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una “intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos”. (Resolución n. °3655/07. Marco General de la Política Curricular).

El análisis de la legislación permite contextualizar las prácticas que docentes y estudiantes realizan en la escuela argentina en la actualidad, sin embargo y como ya hemos anticipado, esto no debe suponer que los marcos normativos se apliquen tajantemente en los ámbitos escolares. E. Rockwell (2000) presenta una mirada histórica para el estudio de las culturas escolares distinguiendo tres planos de análisis que llama: de “larga duración”, de “continuidad relativa” y de “co-construcción cotidiana”. Estas distinciones son útiles para

pensar las diferentes capas superpuestas que permiten caracterizar a la escuela en general y a la secundaria en particular, considerando las adhesiones normativas en estos distintos planos de concreción.

En el plano de la larga duración podemos ubicar la continuidad de nacionalismo que, como mencionamos, está presente en el sistema educativo desde mediados del siglo XIX, y cuya impronta fue generar un sistema educativo homogéneo y de “integración” al conocimiento de la lengua, historia y geografía hegemónica, aspectos que luego profundizaré. Con el término continuidad relativa, Rockwell hace referencia a esos conocimientos y prácticas que reflejan múltiples temporalidades y espacialidades pero que se mantienen relativamente. Cabe preguntarse si el establecimiento de la modalidad de EIB puede incluirse en este plano de análisis, ya que como dije anteriormente tensiona las matrices sobre la que se construye la identidad nacional hegemónica. Por último, el tercer plano constituido por la vida cotidiana de la escuelas nos permite aproximarnos a la escuela vivida y producida por quienes se encuentran diariamente allí, donde podemos considerar cómo docentes y estudiantes entienden el patrimonio, la identidad y la nacionalidad en las clases, inscriptas estas prácticas en el plano normativo que las regula, pero no reducidas a una mayor o menos adecuación.

En este sentido, a más de diez años de aplicación de la LEN y problematizando en particular la cuestión de la interculturalidad en la Argentina, distintos equipos de investigación de la UBA han hecho un balance crítico sobre su aplicación en el sistema educativo (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015). Estas miradas críticas marcan algunos límites en su aplicación, uno de ellos es que la interculturalidad en las leyes educativas se orienta con exclusividad a los pueblos originarios, excluyendo a los estudiantes migrantes y al no-indígena que transitan por la escuela. Además de esto, las autoras destacan que el enfoque en los pueblos originarios, trae aparejado concepciones asociadas a la ruralidad y la vida en comunidad que resultan lugares prioritarios para instaurar la modalidad. Un caso paradigmático es la provincia de Buenos Aires, ya que es la provincia con mayor diversidad poblacional y cuenta con mayor población que se considera indígena, pero no ofrece propuestas específicas de EIB en su territorio “poniendo en evidencia las limitaciones que tradicionalmente han existido al pensar la interculturalidad desde una perspectiva urbana (Hecht et al., p. 48).

A partir de este panorama general, que ha advertido como la normativa de la EIB se ha visto reducida en gran medida a políticas jurisdiccionales para “minorías étnicas”, a continuación, abordaré cómo aparece la cuestión de la nacionalidad en el sistema educativo argentino, cómo esto se ha vinculado con la enseñanza de la Historia y su desarrollo constitutivo como código disciplinar en Argentina, así como su especificidad en el nivel medio. Asimismo, y a modo de cierre, daré cuenta de estos procesos en el contexto de estudio, sintetizando el desarrollo de la escuela secundaria en Bahía Blanca.

6.3. La nación, el patrón civilizatorio y sistema educativo argentino

En el sistema educativo argentino se mantienen importantes huellas de las formas en que se ha abordado históricamente la diversidad cultural, definiendo a los considerados “otros” como potenciales enemigos, y como una amenaza a la propia identidad (Novaro, 2012, p. 467). En este sentido, desde su surgimiento a fines del siglo XIX, la organización y consolidación del sistema educativo significó fuertes presupuestos homogeneizadores y nacionalizadores que se mantienen hasta la actualidad como mandatos.

La constitución del sistema educativo argentino bajo estas premisas no fue uniforme. El proceso de consolidación de la educación primaria se dio a partir de una expansión nacional con la Ley n. ° 1420 impulsada por Domingo F. Sarmiento en 1884, durante la presidencia de Julio A. Roca. Esta ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y graduada en la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Se estableció un Consejo Escolar en cada distrito de la Provincia de Buenos Aires y en cada parroquia de la Capital Federal, y un Consejo Nacional de Educación.

En perspectiva histórica, estos instrumentos de política educativa vinculados a la construcción de la nacionalidad tienen raíces previas, ya que la construcción del Estado Nacional tiene un momento decisivo en mayo de 1860, cuando Bartolomé Mitre fue elegido Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, hasta ese momento separada de la Confederación dirigida por Justo J. Urquiza. Estas dos fuerzas se enfrentaron en la batalla de Pavón y, derrotada la Confederación Argentina por el ejército de Buenos Aires, comenzó el camino hacia la definitiva organización nacional.

Durante los primeros meses de 1862 se estableció en la ciudad de Buenos Aires la Presidencia de Mitre (1862-1868) y la provincia de Buenos Aires acepta ser parte del Estado argentino y se subordina a la Constitución de 1853. Bartolomé Mitre fue así el primer Presidente de la Argentina (1862-1868), pero además como historiador escribió distintas obras, memorias, artículos periodísticos, se destacó por la recopilación de documentos y fue fundador de Junta de Numismática (1893) que luego sería la Academia Nacional de la Historia (1938), a la que ya hemos hecho referencia. En 1859 publicó “Historia de Belgrano y la independencia” y la “Historia de San Martín y la emancipación americana”, consideradas como obras fundantes de la Historia como disciplina científica en el país.

Su perspectiva tuvo una enorme influencia en la forma en que se concibió la historia nacional, y consecuentemente en las escuelas. La “historia mitrista” fue la corriente hegemónica durante varias décadas, conformando el sentido común escolar. El tratamiento del nacionalismo escolar abrevó sin embargo en otras fuentes también. Novaro (2012), señala que en los distintos contextos históricos, el nacionalismo se constituyó como una construcción de sentidos muy variados para caracterizar a “nosotros y los otros”, incluyendo contradicciones e incluso, para algunos, potencialidades críticas del orden social.

Estas ideas son coherentes con las ideas articuladas por E. Hobsbawn (2012) en torno a la constitución del nacionalismo. Este autor señala que los nacionalismos son, por un lado, contruidos “desde arriba”, es decir que los Estados Nacionales organizan un entramado técnico, administrativo, económico e ideológico que sostiene ciertas ideas y prácticas; pero este proceso también se produce “desde abajo”: la Nación es vivenciada por las personas y producida por ellas. Esta idea social del nacionalismo es la que nos permite analizar como las narrativas sobre la historia nacional son abordadas en las escuelas, donde la asociación entre la Nación, la civilización única y/o lo plural, no resulta de imposiciones “dese arriba”, desde la normativa y propuestas curriculares de las autoridades educativas, sino que se produce también “desde abajo”, desde los docentes y estudiantes en las escuelas.

En Argentina, las narrativas oficiales de los grupos dominantes que surgieron de la propuesta mitrista y, en su versión educativa, sarmientina, propusieron un imaginario de la población nacional a partir de la asimilación de la población indígena a un patrón civilizatorio encarnado en la sociedad blanca y europea (Novaro, 2011, 2012; Neufeld y Tristed, 2007). La nacionalidad alcanzaría la totalidad de sus potencialidades a través de la organización y la consolidación del Estado. Desde ahí se construye un ideario de nación moderna, civilizada y

poderosa, la que resultó hegemónica no solamente en Argentina sino en general en América Latina. Es esta matriz ideológica la que se mantuvo en el sistema educativo, aunque como he señalado, comenzó a ser tensionada no solamente desde las prácticas sino desde la propia normativa relativa a la interculturalidad (Tristed, 2014).

Los basamentos de estas ideas dominantes han sido estudiados entre otros por la antropóloga Claudia Briones (2008), quien analiza la incorporación de la categoría de “progreso” asociada al puerto y a la llegada de importantes contingentes de inmigrantes, ideas que fueron presentadas por la llamada Generación de 1837 en la imagen de un país con una cabeza pequeña pero poderosa: el puerto de Buenos Aires sería así el centro hegemónico que gobernaría un cuerpo débil y el interior concebido como un “desierto”. Así como P. Navarro Floria (2002); C. Torre (2010, 2011); E. Svampa (2010) y E. Trincherro (2007, 2010), Briones enfatiza que la generación de 1937 instaura como tropo dominante de la geografía nacional la idea de “desierto”, que fue retomada por las sucesivas generaciones de las elites políticas. Asociado a este concepto está la idea de “civilización y barbarie”: es el desierto el que contiene al “salvaje” al que había que civilizar, incorporándolo al sistema nacional y al proceso productivo.

En el mismo sentido, Rita Segato (2007) advierte sobre el fuerte contenido uniformizador asociado con la conformación de la nación. El proceso de construcción de la Nación Argentina se sostuvo en una “formación nacional de alteridad” basada en representaciones hegemónicas, concebidas por la imaginación de las elites e incorporadas como forma de vida a través de narrativas maestras propagadas por el Estado y por la cultura (Segato, 2007, pp. 29-30). Es en esa formación que la historia mitrista y sarmientina se inserta, definiendo quienes son “otros externos” pero también “otros internos” (Briones, 2008).

Novaro (2012) señala que el nacionalismo hegemónico generó contenidos excluyentes que han dejado importantes huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas y también en el imaginario de muchos maestros argentinos. Así, la posición de los docentes parece fuertemente condicionada por las constantes interpelaciones del discurso oficial que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos y su misión de “formar al soberano” (Novaro, 2012, p. 468), lo que también se ha expresado en la legislación educativa.

Para Sofía Thisted (2016), la diferencia cultural, hasta no hace mucho tiempo fue considerada un obstáculo insalvable para la escolarización y para el trabajo en el aula, un

atributo que era necesario disolver o remover, comienza a ser reivindicada y objeto de iniciativas en el marco de políticas educativas que las nombran y empiezan a recuperar. Sin embargo, esto acontece sin que se hayan debatido los alcances del histórico mandato de homogeneización ni se haya revisado en profundidad las formas en que tal cuestión se pone en acto. Así los docentes frecuentemente son construidos como responsables de llevar a cabo prácticas de reconocimiento de la diferencia en tramas institucionales que no han revisado estas cuestiones (p. 16). Esta investigadora de Ciencias de la Educación, estableció tres momentos en la historia de los debates políticos pedagógicos donde se abordó la cuestión de las “diferencias”. El primero lo ubica en las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX: el rechazo, asesinato y domesticación de los pueblos indígenas y la valoración de los inmigrantes. El segundo en las primeras décadas del siglo XX, donde los inmigrantes son vistos como una amenaza a la vez que se profundizaba la construcción pública de lo indígena como autóctono. El tercer momento, lo ubica en la década de 1990, donde para la investigadora, se redefinen las políticas educativas por las demandas de los movimientos sociales que incluyen el reconocimiento de las diferencias étnicas y nacionales en las constituciones y otros marcos jurídicos (Thisted, 2014, p.135).

Estos presupuestos teóricos me han permitido acercarme a las docentes de Bahía Blanca y analizar cómo reactualizan, ex profeso o inadvertidamente, las visiones de nacionalidad que históricamente han justificado el genocidio en la conformación del Estado (Lenton, 2014), con las consecuentes perspectivas acerca de una ciudadanía des-indigenizada (Lenton, 2010; Delrío 2010, 2011, 2015; Nagy, 2012). Sin embargo, como he anticipado, las visitas a los museos también permiten a los docentes y estudiantes tensionar aquellas ideas hegemónicas que justifican la ocupación violenta de la frontera como paso necesario para la civilización y la unidad del Estado argentino, lo que será analizado en detalle el próximo capítulo.

6.4. La enseñanza de la Historia y la formación de la identidad nacional

En este apartado presentaré algunas posturas que analizan la enseñanza de la Historia desde el campo de las Ciencias Sociales, problematizando cómo la formación de la identidad nacional en las escuelas se vincula con los adolescentes y jóvenes escolarizados como sujetos

en desarrollo, tema que ha sido analizado extensamente en el contexto argentino (Ruíz Silva, 2011; Carretero, 2013; Carretero, Rosa, González, 2013).

En este sentido, Alexander Ruíz Silva y Mario Carretero (2010) han señalado que la escuela es la instancia mediante la cual el Estado difunde e inculca a los futuros ciudadanos, de manera ininterrumpida y de generación en generación, los valores, narrativas y símbolos de la Nación. Para este propósito la enseñanza de la Historia articula una serie de relatos orientados por sentimientos morales negativos y positivos. Las historias oficiales suelen ser efectivas por despertar e infundir en las personas sentimientos de pertenencia: el orgullo de formar parte de una sociedad nacional, la seguridad de saberse incluido, promoviendo un comunitarismo ético radical en los connacionales.

La identificación con la nación de cada individuo es un proceso de construcción subjetiva, mediado por instancias de socialización, en la que pueden establecerse dos polos de adhesión individual (Ruíz Silva y Carretero, 2010). Una identificación tenue que significa sentirse parte de una nación de tal modo que las personas se identifiquen como un colectivo particular de pertenencia y adscripción: ser colombianos, argentinos, mexicanos, por ejemplo. Por su parte, la identificación densa supone una lealtad al Estado, la vivencia de los elementos considerados constitutivos de la cultura nacional (lenguas, costumbres, tradiciones, rituales). Entre estos dos polos se ubica la identificación moderada, que Ruíz Silva y Carretero (2010) definen como aquella que presenta algunas de las características arriba mencionadas, o bien todas ellas, pero matizadas. De esta manera, la Nación puede entenderse como un agente activo que produce sentimientos de identificación individual e involucra a las personas en las narraciones sobre el pasado, las que dan sustento a la construcción de procesos conjuntos orientados al futuro.

El nacionalismo como producto de una identificación densa se apoya en una separación tajante entre ellos-nosotros, donde se es parte de una nación en la medida en que no se es parte de otra, y esto requiere estar dispuesto a actuar en defensa de ella y de lealtad al Estado (Ruíz Silva y Carretero, 2010). Se basa en una relación de adscripción-rechazo donde el otro es disminuido y nunca es tratado como igual. Estas ideas nacionalistas densas cobraron auge en el sistema educativo argentino durante las dictaduras militares, y desde la década de 1930 con el protagonismo político de las Fuerzas Armadas implicaron el impulso de una visión autoritaria de la interpretación del pasado en las aulas, acompañado de la idea de que los valores patrióticos estaban depositados en el Ejército al servicio de los principios católicos

(de Amézola, 2008, pp. 29-30). Junto con estos procesos, durante la década del 1930 se fijaron los rituales escolares que establecieron el calendario de conmemoraciones patrias para la formación de ciudadanos.

De esta manera, la escuela se constituyó una instancia mediante la cual el Estado ha difundido e inculcado entre los futuros ciudadanos a través de las generaciones su deseo de seguir siendo la Nación que los antecesores construyeron, lo que implica una labor cotidiana de educación en ciertos valores morales unificadores (Ruíz Silva y Carretero, 2010). Es en la enseñanza de la Historia o de los relatos históricos oficiales de las escuelas donde se presentan estos valores como narraciones establecidas, y allí la celebración de las efemérides tiene un lugar relevante porque permite establecer fuertes vínculos afectivos con la patria (Ruíz Silva y Carretero, 2010, p. 45).

Las historias oficiales contribuyen con efectividad a difundir sentimientos de pertenencia a la sociedad nacional y que los estudiantes puedan sentirse incluidos en una comunidad de pares. Son estas narrativas del pasado las que se celebran en las escuelas en las “fechas patrias”, pero sobre todo se transmiten por la enseñanza de la asignatura Historia en la escuela, como presentaré detalladamente en el siguiente apartado.

Myriam Kriger y Carretero (2010) y Mariano Santos La Rosa (2011) sostienen como hipótesis que en las prácticas docentes se pueden reconocer, como resultado de su formación profesional, motivaciones concretas de aportar a la construcción de la identidad nacional: en ese afán la dimensión emotiva es clave para la enseñanza de la Historia. El nacionalismo como nota distintiva emerge, según Santos La Rosa (2011), cuando analizamos las narrativas históricas que predominan en las aulas, donde el Estado-nación suele ser naturalizado y esto resulta visible en las prácticas desarrolladas por los docentes. De acuerdo a estos autores, los cambios de contenidos y la implementación de un nuevo diseño curricular de Historia (2006) centrado en la enseñanza de la historia contemporánea y la historia reciente no han logrado, aún, poner en crisis el relato histórico nacionalista.

Estas dificultades sistematizadas por distintos investigadores evidencian la importancia de continuar revisando en estudios empíricos, pero también desde la normativa y documentos oficiales, el vínculo entre la enseñanza de la Historia y la formación de la identidad nacional, atendiendo a las especificidades que adopta en los distintos niveles educativos. Es sabido que en su origen la escuela estatal se desempeñó como un agente clave de identidades nacionales, lo que se traduce en la incorporación de la Historia como contenido

obligatorio en todos los niveles educativos, como presentaré en el próximo apartado. Los estudios críticos y reformas curriculares han propuesto que la Historia asuma la tarea de formar ciudadanos pluralistas y democráticos, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional vigente (Kriger y Carretero, 2010, p. 62); lo que, sin embargo, en un recorrido por documentos curriculares jurisdiccionales de nivel medio, tiene una expresión dispar.

Como veremos, estas ideas fueron revisadas en el trabajo de campo a partir del registro y la descripción del tratamiento de distintos núcleos temáticos. A modo de adelanto, y en vinculación con las cuestiones planteadas hasta aquí, es importante advertir que los marcos normativos de la Ley de Educación Nacional (2006) y Provincial (2007) proponen desafíos para el tratamiento de la nacionalidad en la educación. Sin embargo, en los contenidos que presenta el Diseño Curricular para 3° año de la Escuela Secundaria referidos a la construcción del Estado- Nación, se mantiene una mirada eurocéntrica con fuerte predominio de la identidad nacional. Es por esto, que a continuación presentaré brevemente aportes sobre la construcción de la idea predominante de la nacionalidad en la Argentina, y la elaboración de un patrón civilizatorio que establece “fronteras” de alteridad, en su expresión en el código disciplinario de la Historia.

6.5. El código disciplinar de la Historia y la nacionalidad en la escuela secundaria Argentina

En Argentina la conformación de la escuela moderna, la instauración de la Historia como disciplina escolar y el nacimiento de la historiografía pueden reconocerse como procesos simultáneos y vinculados a la construcción del Estado Nacional. Hacia fines del siglo XIX las funciones de la Historia y del Estado se entremezclaron: la explicación del pasado nacional desde una perspectiva liberal y la construcción de la nacionalidad tomaron cuerpo en una misma persona. Bartolomé Mitre, cuyos primeros trabajos de la historiografía moderna en la Argentina proyectaron hacia el pasado la preexistencia de una Nación, gestada en el proceso revolucionario de 1810 (González, 2014, p. 38).

De esta manera se construyó un relato sobre la historia nacional basado en héroes, quienes marcaron hitos y sucesos relevantes del pasado en común. El 25 de mayo de 1810, fecha en que se instaura el primer gobierno patrio en el Río de la Plata, se establece como el

día en que “nace la patria”, nuestra nacionalidad, y de esta manera se consolidó en la memoria popular (de Amezola, 2008).

En los relatos producidos desde ese momento por la historiografía argentina tradicional, la problemática fronteriza se concentró en el tema de las guerras internas, tras el cual subyacía la oposición entre civilización y barbarie, en la que esa guerra encontraba su justificación (Raúl Mandrini, 2007). La guerra, que no fue constante ni permanente, constituía en todo caso un aspecto del intrincado conjunto de relaciones sociales que se establecieron en ese momento. Sin embargo, para la historiografía fue manifiesta la ausencia de todo intento por comprender y explicar el funcionamiento de la sociedad indígena: el nativo sólo aparecía como el enemigo y las explicaciones se redujeron a juicios de valor y a descripciones subjetivas.

A continuación, presentaré la construcción del código disciplinar de la asignatura Historia en la escuela secundaria desde una perspectiva temporal. Son varias las disciplinas que cumplen un rol destacado en la formación de ciudadanos/as y en el fortalecimiento de la identidad nacional en el campo curricular de las Ciencias Sociales, pero me detendré en la Historia en particular ya que, como he dicho, ocupa un lugar central en la transmisión de identificaciones nacionales en la escuela secundaria argentina.

Raimundo Cuesta Fernández (2002, p. 29) define al código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (expresas o tácitas) que orientan la práctica profesional de los docentes. Si bien se refiere al contexto español, su definición es pertinente ya que me permite considerar el conjunto de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia en el marco escolar argentino, los que se vinculan con otras prácticas historiográficas no escolares, como veremos enseguida. De este modo, la Historia como disciplina se configura como parte integrante de la cultura escolar, plasmando allí una larga tradición social que incluye los discursos, los contenidos y las prácticas de la educación histórica fuera de las escuelas; es un producto social que, a su vez, produce realidades socioculturales específicas dentro y fuera de las aulas.

La construcción del código disciplinar de la asignatura Historia, considerando las especificidades de su desarrollo en los Colegios Nacionales, se puede reconstruir siguiendo a las historiadoras Liliana Aguiar y Celeste Cerdá (2008), quienes describen las distintas etapas enmarcadas en los contextos políticos de la historia argentina. En una primera etapa, que las autoras llaman instituyente (1863-1910), las elites no buscaban narrar hechos en el pasado

para justificar la construcción de la Nación; sino que la misma se proyectaba hacia el futuro, erigido bajo el supuesto de progreso indefinido que proponía el liberalismo.

En este sentido, en la segunda mitad del siglo XIX adquirió relevancia en la currícula escolar el positivismo, y en ese marco el predominio de las ciencias exactas, las aplicadas y los idiomas en las aulas argentinas. Esta etapa está influenciada por el marco ideológico del “nacionalismo liberal” (Floria, 1998), caracterizado por algunas narrativas fundantes de la historia nacional con la finalidad de homogeneizar las poblaciones heterogéneas.

El “nacionalismo liberal” tenía características diferentes del “nacionalismo autoritario” que se fortalece luego de 1910 cuando la cuestión del inmigrante, sus ideas políticas y las primeras huelgas se vuelven un problema para las élites dominantes. Es por ello que en el caso de la especificidad de la Historia como disciplina escolar predominó, hasta la reforma de 1884, una secuenciación de contenidos con clara influencia eurocéntrica, universal y con poco énfasis en lo nacional: en primer año de los Colegios Nacionales se impartía Historia de América y de la República (Argentina), en segundo año se dictaba Historia Moderna de Europa, en tercer año se abordaba Historia de Grecia y Roma, Historia Antigua en cuarto, y en quinto año se dictaba Resumen de la Historia Universal y Filosofía (Aguiar y Cerdá, 2008).

Con la reforma de 1884 se incorporó la Historia Argentina a los planes de estudio de la enseñanza media en los Colegios Nacionales. Además de esto, se introdujo en los programas la Historia Contemporánea desde la Revolución Francesa. Los planes de estudio a partir de ese momento incluyeron en primer año la historia de la República Argentina desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas, y en segundo año desde las invasiones inglesas hasta el momento de la reforma. Estos planes definieron que tuvo vigencia cuyos contenidos curriculares de Historia se mantuvieron sin grandes modificaciones por más de cien años (de Amézola, 2008, p. 24) hay dos posiciones contrapuestas sobre las consecuencias de la incorporación de la historia argentina en los planes de estudios de la escuela secundaria que es importante mencionar. Por un lado, Aguiar y Cerdá (2008) plantean qué con la reforma de 1884, el número de horas dedicadas a la Historia Argentina sobre el periodo independentista e de igual importancia que la dedicada al periodo colonial. Para las autoras esta distribución de contenidos de las distintas asignaturas de Historia en la escuela secundaria permite poner en tensión el papel asignado a la historia y su finalidad como transmisora de la nacionalidad. Por el otro, de Amézola (2008) describe que fue con la reforma de 1884 cuando se afianzó la

visión mitrista en la escuela secundaria, y así quedó fijado el concepto de Nación junto al panteón de héroes que tenía como máxima figura al General San Martín. Otros elementos de la historiografía mitrista o liberal que se establecieron en ese momento fueron la equiparación de la independencia hispanoamericana con las grandes revoluciones de la época (norteamericana y francesa).

La reforma de 1884 tuvo gran relevancia, pero, además, como referenció anteriormente, en el escenario de la celebración del centenario de la Revolución de Mayo, la cuestión nacional adquiere mayor relevancia: comienza a unificarse una historia común que justifique los orígenes de la Nación, sentando las bases para la identidad nacional en un contexto de crecientes movilizaciones de sectores populares y de trabajadores inmigrantes que la ponían en peligro. Aguiar y Cerdá (2009) destacan que, a partir de ese momento, y ante la amenaza a su legitimidad política, la elite dirigente hace uso intensivo de los instrumentos estatales disponibles: la pedagogía de las estatuas, el culto patriótico y una legislación educativa dispuesta para estos fines en el marco de lo que las autoras denominan “reacción nacionalista”.

En este contexto, el Plan de Estudios de 1913 (vigente hasta 1941) aumentó la cantidad de horas destinadas a las ciencias sociales en la escuela secundaria, aumentando a un 21% de horas totales; es en este Plan donde se pone énfasis en las horas asignadas a la Historia y Geografía Nacional en relación con la europea y americana. Al mismo tiempo, hay una intencionalidad clara de la búsqueda de una tradición y pasado común con raíces en el pasado hispánico. Raza, tradiciones, territorios, valores de la colonia se entienden como componentes necesarios de una nacionalidad en peligro (Aguiar y Cerdá, 2009).

Con el clima abierto con la crisis de 1930, en el campo historiográfico se afianza el denominado “revisiónismo histórico” identificado con las ideas antiliberales y antipositivistas que se proponen reconsiderar las interpretaciones del pasado. ¿En qué manera repercuten estas ideas en la escuela secundaria? Aguiar y Cerdá (2009) sostienen que al no modificarse los planes de estudio y al mantenerse los mismos textos de enseñanza liberales en las escuelas, el revisionismo no impacta en mayor medida y la versión hegemónica de la historia liberal continúa prevaleciendo hasta el peronismo.

Durante este período se retomó y matizó la perspectiva revisionista, estableciéndose un modelo de nacionalidad en base a ideas dicotómicas de Patria/Pueblo/Peronistas por un lado y Antipatía/Oligarquía/Antiperonistas por otro (Svampa, 2006), el que es acompañado

por una valoración de héroes, sobre todo de José de San Martín (que se esa manera continuó vigente, ya que si figura también había sido especialmente ponderada por la historia oficial mitrista, como he señalado).

En la enseñanza de la historia y el currículum escolar se producen cambios en 1949, cuando el gobierno modifica los programas revirtiendo el ordenamiento de los contenidos dictados hasta ese momento: se dedicaron los dos primeros años de la escuela media a la Historia Universal y los otros tres a la Historia Argentina. Pese a estos cambios curriculares y al establecimiento de la dicotomía política, la tradición liberal permanece hegemónica en las aulas bajo la propuesta formativa de una Historia que contribuye a una identidad nacional cosmopolita basada en el progreso, mirando hacia el futuro, con héroes indiscutibles en tanto creadores y constructores de la Nación. Este código disciplinario se mantiene sin modificaciones hasta la reforma educativa de 1993.

Es en ese momento cuando, como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), se modificó de modo sustantivo el código de la disciplina Historia en las escuelas. Se propuso una ruptura a los estudios memorísticos de hechos y personajes importantes, para destacar la preponderancia de los procesos y conceptos que construyen el pensamiento histórico, el análisis multicausal, el trabajo con fuentes, el énfasis en la historia contemporánea (Fradkin, 1998; Dicroce, 2011; González, 2014).

Estos cambios a nivel curricular en la escuela secundaria en los últimos veinticinco años han buscado transformar el código disciplinar de la Historia establecido desde fines del siglo XIX en la Argentina, ya que por primera vez los procesos económicos, sociales y políticos correspondientes al siglo XX adquirieron una preeminencia notable, quitando centralidad a los procesos de conformación del Estado Nacional en el siglo XIX (Santos La Rosa, 2011).

Santos La Rosa advierte sin embargo continuidades relativas con la historia liberal tradicional en las últimas reformas, porque en cuatro de los cinco años se propone el estudio de un modo de organización económica: el capitalismo, y un tipo de organización política: el Estado-Nación. De esta manera, uno de los principales desafíos de la historia escolar sigue siendo evitar la “glorificación” y naturalización del Estado-Nación como única forma de organización política conocida, y por lo tanto concebible, para los alumnos (Santos La Rosa, 2011, p. 428).

De modo análogo y como he señalado, la historia tradicional tendió a invisibilizar a los pueblos originarios, ya que la mirada estuvo puesta en la República nacida en 1810, y su vínculo con una historia universal, que en rigor fue sinónimo de la historia europea. Estos procesos generales no implican que en sus expresiones jurisdiccionales no haya habido matices: constituiría una visión reduccionista no considerar la impronta que otorgaron las leyes y documentos curriculares en cada provincia al código disciplinario de la Historia en la Argentina, por lo que mencionaré brevemente su expresión en la provincia de Buenos Aires.

Nagy (2013) destaca que los lineamientos curriculares que se establecen de acuerdo la Ley Provincial de Educación n. ° 11.612, sancionada en Buenos Aires en 1994 acorde a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, no incluyen referencia a los pueblos originarios en los contenidos de la asignatura Historia para el 3° ciclo de la EGB y de Polimodal, como tampoco en sus modificaciones para los espacios curriculares instaurados según la Resolución n. ° 6247 (2003). En la asignatura Historia Argentina y Latinoamericana del siglo XIX que se dictó en el primer año del Polimodal no se mencionaba a los pueblos originarios, y solamente hay una escueta mención a la “problemática indígena” en la materia Historia Argentina y Latinoamericana del siglo XX, sin ningún tipo de aclaración a qué tipo de problemática ni a la etapa de referencia, lo que constituye una importante dificultad para su concreción en las aulas ya que la asignatura abarca el periodo de 1930 a 1970 (Nagy, 2013, p. 195).

Más adelante haré referencia específica al Diseño Curricular para 3° año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, mostrando la relevancia de los contenidos referidos a la formación del Estado-Nación y la inserción de Argentina en el mercado mundial, donde la “conquista del desierto” no se menciona, invisibilizando a los pueblos indígenas.

6.6. Reconstrucción histórica de la educación secundaria en Bahía Blanca

A continuación, presento una breve genealogía histórica de las escuelas secundarias como parte de las piezas del sistema de educativo nacional, pero con una mirada enfocada en la ciudad de Bahía Blanca, ya que es en esta localidad donde realicé la investigación de campo. Esta genealogía permite contextualizar las prácticas áulicas de las cinco escuelas en las que trabajé, y ya fueron presentadas con anterioridad.

La complejidad constitutiva de la educación secundaria en la Argentina radica en que las políticas destinadas a este nivel han sido sumamente discontinuas y heterogéneas (Dussel, 2006; Southwell, 2011). El nivel secundario fue desde sus inicios un complejo conglomerado constituido por instituciones educativas muy disímiles, creadas con finalidades diversas, aunque todas dependientes del Estado nacional. Esto fue posible porque el art. 5to de la Constitución de 1853 reserva a las jurisdicciones provinciales el control de la educación primaria solamente, por lo que el Estado central vio la oportunidad de desarrollar la formación media como una forma de consolidar su presencia en todo el territorio nacional (Santos La Rosa, 2018, p. 311).

Visitar escuelas en un trabajo de campo inevitablemente nos recuerda a nuestros propios procesos de escolarización e historia personal, sin embargo, esa experiencia propia generalmente elude información relevante sobre el proceso de creación de las escuelas secundarias en general, sus reformas y cambios a lo largo del tiempo, así como a su heterogeneidad, procesos socio-históricos que contribuyen a entender lo que sucede hoy en las aulas.

En Argentina, la conformación del sistema de educación secundaria fue un proceso complejo y poco unificado fundamentalmente por dos cuestiones: una tiene que ver con la creación de escuelas según las necesidades de los grupos sociales en formación y sus demandas (desarrollo comercial, formación de las élites, formación de los propios docentes, el desarrollo de oficios, etc.) y la otra, asociada a la anterior, refiere a las discusiones sobre los perfiles curriculares propios de los establecimientos y su articulación con las políticas educativas de los gobiernos, debates que se extendieron a lo largo de siglo XIX.

Para referirlo de modo sintético y enfocar en los procesos acontecidos en Bahía Blanca, haré referencia a las reformas que se establecieron durante las cuatro primeras décadas del siglo XX para unificar el nivel secundario, ya que desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX se produjeron varios intentos por dotar al nivel medio del país de una normativa única que le diera sustento y que regulase todos sus aspectos.

El proyecto de Magnasco en 1900, el Plan de Enseñanza Secundaria de 1903, la propuesta de 1905 presentada por Joaquín V. González, el Plan Garro de 1912, la trunca reforma Saavedra Lamas en 1916, las propuestas de Juan Mantovani de 1934 y el proyecto de Ley para la Instrucción General de 1939 fueron intentaron dar organicidad legal a un nivel

que, a diferencia del primario y el universitario, había surgido huérfano de normativa fundante (Iglesias, 2017, p. 8).

Sin embargo, estos cambios fueron temporales e inestables, hasta la puesta en marcha del Plan Rothe que tuvo vigencia y continuidad hasta las modificaciones del nivel en 1990. Este plan fue establecido mediante el Decreto n. ° 88584/41, y definió a la enseñanza secundaria (Colegios Nacionales y Liceos) y Normal como ramas de la enseñanza media, pero los cambios en estos dos segmentos llevaron también, en el transcurso de los años siguientes, a la reforma de planes de estudio de establecimientos Comerciales e Industriales (Iglesias, 2017).

Para las historiadoras María Angélica García Mases de Magallán y Marta Susana Ramírez de Quattrocchio (1979), el establecimiento de la enseñanza media nacional en Bahía Blanca estuvo asociado al desarrollo comercial de la ciudad en relación con el mercado internacional y la aparición de nuevas necesidades económicas, proceso que según las autoras es consecuencia directa de la llamada Conquista del Desierto en el sudoeste bonaerense. Ramírez (1998) ubica a la secundarización de la educación bahiense en una tercera etapa en la historia local educativa (1903-1930), contexto en que se fundaron la Escuela de Comercio (1903), el Colegio Nacional (1905) y la Escuela Normal (1906), las primeras escuelas bahienses que a continuación describiré brevemente.

A diferencia de la Capital Federal, donde se conformaron primero los colegios nacionales, la Escuela de Comercio de Bahía Blanca es la primera escuela secundaria que fue solicitada por la comunidad bahiense (con un importante apoyo de la prensa local), al presidente de la Cámara de Diputados Carlos Pellegrini. Este recibió un telegrama del director del diario *La Nueva Provincia (LNP)*, Enrique Julio, quien junto a otros representantes de diarios locales le manifestó la necesidad de una escuela secundaria en la ciudad (Ramírez, 1998, p. 108). La escuela se fundó el 18 de marzo de 1903, iniciando el ciclo lectivo con 34 alumnos, en junio de ese mismo año²⁶.

²⁶ Los antecedentes de la institución se sitúan 1891, durante la presidencia de Carlos Pellegrini, cuando se fundó la primera Escuela Nacional de Comercio en la Capital Federal, punto de partida del impulso logrado por la enseñanza comercial en el país. En cuanto a la expansión cuantitativa de este tipo de oferta educativa, si para comienzos de siglo XX existían 3 escuelas nacionales de esta modalidad, hacia 1945 esta cifra había ascendido a 38 establecimientos comerciales en todo el país, con una matrícula de 15.970 alumnos en las

El plan de estudios de esta primera escuela secundaria de Bahía Blanca se estructuró en dos años de duración con una carga horaria de 30 horas semanales por año, luego en 1905 se agregó un año más y, por otra reforma en 1912, se estableció una duración de cinco años. En 1910 se crearon nuevas carreras de tres años (como el Secretariado Comercial), de cuatro años (como Tenedor de Libros) y de cinco años (como Perito Mercantil). También se crearon las carreras nocturnas de Auxiliares de Comercio (4 años), Tenedores de Libros (5 años) y Perito Mercantil de 6 años, siguiendo el modelo nacional (Ruiz, Molinari, Muiños, Ruiz y Schoo, 2008).

A diferencia del Comercial, la creación del Colegio Nacional en Bahía Blanca estuvo vinculada a necesidad de crear un cuerpo de funcionarios. La prensa de la época explicó la necesidad de un colegio nacional para una ciudad que fuera factor de progreso y de avanzada de la civilización, como expresó el diario *El Comercio* el 24 de julio de 1905: “Os venimos a pedir el pan intelectual de la enseñanza secundaria, el Colegio Nacional, que es el verdadero templo donde se modelan los corazones y los caracteres, petición que no habréis de desestimar estando penetrados vosotros del nobilísimo ideal del engrandecimiento de la Patria Argentina” (Ramírez, 1998).

El 26 de septiembre de 1905 se promulgó la Ley n. ° 4743 que disponía la creación de cuatro colegios nacionales en la Provincia de Buenos Aires en las localidades de Dolores, Mercedes, San Nicolás y Bahía Blanca, estableciendo una formación de cuatro años de duración. El Colegio Nacional de Bahía Blanca inició su ciclo lectivo el 17 de abril de 1906. En ese momento el diario *La Nueva Provincia* publicó que el primer objetivo del colegio es despertar al hombre íntegro y preparar al joven para el trabajo útil dentro de la sociedad y de la patria (Ramírez, 1998).

La Escuela Industrial de Artes y Oficios de Bahía Blanca surge, en cambio, de manera más dirigida desde los organismos centrales educativos, fundamentada en las ideas nacionalistas que predominaron en la educación argentina en la década del 1930²⁷. La

escuelas nacionales y 7.522 de los Institutos Incorporados. Se destaca el período 1931-1940 por tener la mayor expansión del período bajo estudio: 13 escuelas en total. (Ruiz, Molinari, Muiños, Ruiz y Schoo, 2008).

²⁷ Hacia la década de 1910, otro tipo de oferta para sectores trabajadores se expandiría: las Escuelas de Artes y Oficios que cumplirían con la formación profesional (en oficios) de los hijos de los obreros a fin de capacitarlos antes de entrar a la fábrica. Las Escuelas técnicas de oficios, creadas en 1934 en la Capital Federal y en otros centros industriales, tuvieron la función de formar operarios calificados para la industria.

finalidad de esta escuela fue preparar profesionales durante cuatro años y contó con las especialidades de mecánica, motorista, carpintería, electricidad y construcciones.

A partir de este punto de partida, la educación técnica y agraria se expandió como consecuencia del modelo agroexportador y la incipiente industrialización del país a partir de la década posterior. En este contexto se creó la Escuela de Agricultura de Bahía Blanca en 1951 por resolución del Instituto Tecnológico del Sur (antecesor de la UNS)²⁸. También la actuales Escuela de Educación Técnica n. ° 4 (1947) para varones, y la n. ° 2 como Escuela Profesional de Mujeres (1954).

Entre 1958-1976, momento caracterizado por la renovación de la universidad y modernización de sus actividades (Ramírez, 1998, 10), se crea la Escuela Experimental en el marco de la Universidad Nacional del Sur (el 2 de abril de 1962) y también algunas escuelas medias: la Escuela de Educación Media n. ° 1 en Ingeniero White en 1962, así como dos de las escuelas donde realicé trabajo de campo, la Escuela Federal en 1968 y en abril de 1969 la Escuela Céntrica.

Como mencioné, en la década de 1990 se propusieron importantes cambios en la estructura del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación n. ° 24195 (1993), mostrando la complejidad de resolución de uno de los nudos más problemáticos de todos los sistemas educativos, como es el pasaje entre los diferentes niveles de instrucción. La estructura tradicional de la escuela secundaria de cinco años de duración se modificó, estableciéndose una Escuela General Básica (EGB) de 9 años de duración con tres ciclos, que unificaba el último año de la anterior escuela primaria con los dos primeros de la anterior secundaria (llamados a partir de allí 7º, 8º, 9º año), al que le seguí un Ciclo Superior de tres años más llamado Polimodal (1º, 2º, 3º año).

En este contexto se crearon escuelas secundarias en edificios de escuelas primarias, con la finalidad de articular el 7º año (antes 7º grado) con 8º y 9º (antes 1º y 2º año de la ES). Así se crean la Escuela Mitre y la Escuela Noroeste en las que realicé trabajo de campo. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006, se inició un proceso

²⁸ La Universidad Nacional del Sur, se formó sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur que funcionó a partir de 1948 y su creación como universidad nacional, se produce en el año 1956, siendo su primer rector fue el Profesor Vicente Fatone.

de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando a la tendencia de la educación general.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

- 7.1. Introducción
- 7.2. La frontera y el intercambio en el sudoeste bonaerense durante el siglo XIX
- 7.3. Conflictos en la frontera durante el siglo XIX y en la actualidad
 - 7.3.1. Durante el siglo XIX: zanjas, fortines y malones
 - 7.3.2. Conflictos actuales: Benetton y Ginóbili/Santiago y “Rafita”
- 7.4. Un Estado nacional en construcción
- 7.5. Cuestión militar en el siglo XIX y en el pasado reciente
 - 7.5.1 Siglo XIX: Campañas al “Desierto”
 - 7.5.2. Pasado reciente: Malvinas y María Clara Ciocchini
- 7.6. Puerto e Inmigración
- 7.7. Mirar el malón de 1859 desde una perspectiva de los Derechos Humanos
- 7.7. Conclusiones parciales

7.1. Introducción

Como mencioné en el capítulo 2, en esta investigación se propone mirar a la escuela y la enseñanza de la Historia en la “escala cotidiana” (Rockwell, 2009), ya que allí adquieren importancia los saberes, prácticas y concepciones de los sujetos que la transitan, cuya reconstrucción permite dar cuenta del papel de los sujetos en la reproducción social más amplia, en este caso, sobre la nacionalidad y la identidad.

Cabe aclarar que no pretendo realizar un trabajo descriptivo de las estrategias didácticas utilizadas por las docentes ni tampoco reconstruir la propuesta de enseñanza de la Historia en cada una de las cinco escuelas en su particularidad, sino analizar el tratamiento de algunos aspectos claves de la historia de Bahía Blanca y su abordaje en las aulas, en los cuales

se produce una vinculación directa con las visitas a los museos; este abordaje áulico puede entenderse mejor considerando, aunque sintéticamente el contexto de trabajo de las docentes en cada una de las escuelas.

Este tratamiento de lo local alude permanentemente a cuestiones y procesos nacionales; se da un “ida y vuelta” entre lo local y lo nacional. Incluye, además, temáticas históricas y del pasado reciente. Estos desplazamientos espaciales y temporales permiten poner en relación procesos acontecidos en el siglo XIX y otros más contemporáneos, en Bahía Blanca y en el país; asumo en tal sentido, como es consenso en las ciencias sociales y ya he mencionado en los capítulos teóricos anteriores, que los hechos del pasado siempre se miran desde una lente del presente; así como no es posible entender un proceso local sin considerar procesos más globales.

Estos tópicos que he elegido para analizar en las aulas refieren a un periodo de particular importancia del pasado regional: un eje cronológico que se inicia con la fundación del Fuerte que da origen a la ciudad en 1828 (Fortaleza Protectora Argentina) y que culmina con la llegada del ferrocarril y la creación del puerto de Ingeniero White en 1884, como ya he anticipado. Estos dos hitos fundacionales son disímiles en términos de los procesos históricos a los que aluden, ya que el primero refiere a una campaña militar de las tantas que se realizaron en el sudoeste bonaerense, mientras que el segundo remite a la instalación de una infraestructura comercial y de transporte integrada al sistema agro exportador.

Ambos hitos son considerados fundadores de la ciudad en las narrativas construidas desde las esferas oficiales, señalados como “la primera” y “la segunda” fundación de Bahía Blanca. Sin embargo, hay pocas referencias al periodo conflictivo de relaciones interétnicas que precedió y acompañó este proceso histórico (1828-1884), el que resulta parte constitutiva de la historia local y nacional.

De esta manera, como analicé en el capítulo 4, en los museos que las escuelas secundarias transitan se suele destacar el comercio o intercambio de bienes que acompañó al periodo de expansión de la frontera estatal en Pampa y Patagonia (Ratto, 2004; Alioto, 2011), restringiendo las interpretaciones de los enfrentamientos entre indígenas y militares a un resultado inevitable de la presencia hostil de los primeros, especialmente representada en el malón de 1859 en Bahía Blanca.

Estas interpretaciones que surgen de los guiones museísticos simplifican las diversas estrategias estatales para dominar un espacio en tensión, las que son presentadas como meras

respuestas militares a una necesidad lógica civilizatoria (Perrière, 2003; 2004). Sin embargo, en las clases observadas y en las entrevistas realizadas a las docentes surgieron otros aspectos temáticos que se relacionan con el periodo de estudio (1828-1884), los que me permitieron considerar cómo se abordan en las aulas las problemáticas actuales relacionadas centralmente con los pueblos originarios y específicamente a las vinculadas al territorio, temas que en el espacio de las visitas a los museos tienen muy poco (o ninguno, según el caso) espacio de desarrollo.

Es en relación con estos aspectos que se abordan en las visitas a los museos que analizaré ahora los tópicos temáticos desplegados en las aulas, dado que ambas instancias están en directa relación. En este capítulo se abordarán así: 1) la frontera y el intercambio en el sudoeste bonaerense durante el siglo XIX, 2) conflictos y violencia en la frontera durante el siglo XIX y en la actualidad, 3) un Estado en construcción, 4) la cuestión militar en el siglo XIX y en el pasado reciente y 5) puerto e inmigración y 6) el malón de 1859 a Bahía Blanca desde la perspectiva de los derechos humanos.

Es importante aclarar que la división en tópicos de análisis no significa su tratamiento diferencial por clases, sino que más bien corresponden a distintas temáticas referenciadas en una o varias clases. Para su contextualización se analizarán brevemente, además de las formas en que se presentan los contenidos en el aula, las estrategias didácticas utilizadas, los recursos pedagógicos y las actividades planteadas por las docentes a sus estudiantes.

Como mencioné en la introducción, se trabajó mayoritariamente con profesoras de Historia de tercer año, donde estas temáticas forman parte de los contenidos curriculares en común con la materia Geografía: “la conformación espacial e histórica del Estado argentino justificada por su relevancia social y su pertinencia en la formación de estudiantes de esta etapa específica de la escolaridad” (Diseño Curricular para 3° año [ES], 2008, p. 119). El marco histórico de los contenidos se extiende por lo tanto desde la crisis en el orden colonial a fines del siglo XVIII y principios del XIX, hasta la formación y consolidación de los Estados nacionales a fines del siglo XIX y principios del XX²⁹.

²⁹ Siguiendo este esquema se organizan las unidades: unidad 1: “Crisis del orden colonial. Guerras de la independencia, unidad 2: Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX; unidad 3: Transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo y unidad 4: La organización de la Argentina moderna. Historia de contrastes”.

7.2. La frontera y el intercambio en el sudoeste bonaerense durante el siglo XIX

El fuerte de Bahía Blanca fue fundado en 1828, y entre 1833 y 1834 el entonces Gobernador de la Provincia de Buenos Aires Juan Manuel de Rosas impulsó la denominada Campaña al Desierto³⁰. En su traslado al río Colorado, pasó personalmente por la fortaleza y mandó a construir el llamado “Zanjón de Rosas” en las cercanías del arroyo Maldonado. Por ese entonces el sudoeste bonaerense formaba parte de un área marginal, lejos del centro de poder y rodeado por los pueblos originarios de la Pampa y la Patagonia, por lo que era claramente una zona de frontera.

Para Florencia, una de las docentes que entrevisté y observé sus clases de tercer año en la Escuela Mitre, el tema de las relaciones interétnicas desde una perspectiva histórica requería cierto refuerzo para su abordaje en los cursos de tercer año de la escuela secundaria para facilitar que los estudiantes se familiarizaran con un tema poco transitado por ellos con anterioridad, por lo cual planificó la visita al Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca (MAHBB) como una herramienta importante de apoyo de su trabajo en el aula.

En una de las clases previas a la visita al MAHBB, Florencia decide presentar a los estudiantes distintos flyers sobre actividades que había realizado el museo, con la finalidad de que describan la imagen y las actividades que se promocionan y que están asociadas a eventos de la vida cotidiana; de esa forma procuraba desplegar la idea de frontera dinámica, recuperando los conocimientos previos de los estudiantes. Esta propuesta de actividad, requirió que la docente estableciera una relación previa con el MAHBB, así como un recorrido por la página web para seleccionar las invitaciones a las actividades. Uno de estos folletos se titulaba: “Sobrevivir a la frontera. Charla sobre la vida cotidiana en la época de la fundación de la ciudad”. En relación a esta temática y en el transcurso de la clase, se presentó el siguiente diálogo entre Florencia y un alumno:

³⁰ La llamada Campaña al Desierto, no debe confundirse con la “Conquista al Desierto” impulsada por Julio Argentino Roca. La primera consistió en diferentes expediciones militares que impulsó Rosas con el apoyo de algunos gobernadores provinciales durante los años 1833 y 1834.

F (Florencia): - ¿Qué duda tienen? Antes no había ciudades ¿Dónde vivían antes de las ciudades?

A (alumno): - Indios...

F: - ¡Claro!, entonces había una frontera, una frontera de contacto...
(con el tono indica que espera una respuesta por parte de los estudiantes)

A: - Ah! Entre los civilizados y los pueblos indígenas...

F: - Eh... (duda) bueno, puedes ponerlo así... el asunto es que si vos hablas de civilización...

A: - (interrumpe) Entre la civilización y los que pagaron la tierra a los indígenas (ensayando una interpretación del conflicto)

F: - (retoma) ¿Vos estarías de acuerdo en que la ciudad era lo civilizado y los indios eran salvajes?

A: ¡No!, o sea... ellos también podían tener su civilización

F: - ¡Ah! ¡Ellos también tenían su civilización! Entonces... eso que vos decís...

A: - (interrumpe) La civilización tenía mucha gente

F: - ¡Perfecto! ¡Tenés razón! Yo estoy de acuerdo con vos (...) Es importante que puedas pensar que eso de civilizado era un discurso de aquel momento, pero no el tuyo ahora. Vos no lo pensás igual... Pero en aquel momento se pensaba que la civilización era lo blanco, lo urbano. Entonces se empezaba a ver a los indios como salvajes... (...). Tenés razón así se pensaba en aquel entonces!" (Registro de clase, Escuela Mitre, 5 de septiembre 2016).

En este diálogo resulta significativa la emergencia de la complejidad señalada por Florencia para pensar las relaciones de frontera: ella las adjetiva como "de contacto", aunque el flyer habla de "sobrevivencia". Esta misma idea de conflicto surge cuando el estudiante se refiere inicialmente a la presencia indígena a partir de la dicotomía civilización-barbarie, que la docente trata de matizar. Es interesante que el alumno plantee el conflicto buscando una clave de interpretación espacial basada en dos polos: el campo y la ciudad: entre "la civilización y los que pagaron la tierra a los indígenas". Si bien "lo civilizado" y los compradores" hacen referencia a la población blanca (donde el estudiante trata de ubicar un

potencial conflicto de intereses), lo indígena aparece asociado a la tierra y lo rural, como algo distinto de lo civilizado.

Inicialmente el alumno asoció la frontera a su sentido convencional en la historia liberal nacionalista, como un espacio de conflicto entre la “civilización” y los “pueblos indígenas”, interpretación frente a la cual la docente añade la categoría “salvajes” para tensionar estas nociones. Esto hace que cuando la docente relativiza las categorías que el alumno había utilizado (“civilización-barbarie”), este responda que los indígenas “también tenían su civilización”, lo que le permite a Florencia reponer que el sentido de esta categoría es resultado de una construcción histórica.

Al establecer esta expansión de la categoría de “civilización”, la interpretación a la que llega el alumno es más amplia que la que brinda el flyer. En el folleto se presenta un dibujo del fuerte de Bahía Blanca y se representa una aldea con casas de techos a dos aguas de paja, una torre que simula la entrada al fuerte y carretas tiradas por caballos manejados por una persona y otras que están montando. Figura 7.1. La lectura de esa imagen puede suscitar múltiples interpretaciones, pero al estar encabezada por el título “sobrevivir en la frontera” da una idea de provisionalidad y riesgo que no se menciona sino indirectamente, por una fortificación que preanuncia un conflicto armado.

Como se describió en el capítulo anterior, la idea de “frontera híbrida y mestiza hecha de tensiones y acuerdos, intercambios entre criollos e indios” está presente en el guion de MAHBB desde una reconstrucción de las formas de vida indígenas ahistorizadas y, sobre todo, desde el conflicto bélico. Sin embargo, es importante notar que los estudiantes de Florencia llegaron al museo con la idea, diferencialmente apropiada por cada uno de ellos, de que había habido conflictos en la frontera no solamente porque se habían producido ataques indígenas a poblados pobremente defendidos por fortines, sino por una violencia ejercida por quienes definían unilateralmente que encarnaban la “civilización”.

Como mencioné más arriba, en las narrativas oficiales sobre la historia argentina la dicotomía “civilización y barbarie” constituyó un fuerte patrón ideológico y discursivo de la organización de la otredad. El mito del “desierto” se basa, al decir de Briones (2008), en la idea de una frontera tierra adentro bajo el control de las parcialidades indígenas “salvajes”, diferenciada de la sociedad “civilizada” como si se constituyera como un límite infranqueable. Esta idea es cuestionada en las clases de Florencia previas a la visita al MAHBB, inicialmente desde un interrogante que propone la docente pero que es asimilada por el estudiante con el

que dialoga en el fragmento anterior, mostrando la construcción de una idea matizada y más compleja de frontera. Esta idea no solo cuestiona la justificación de la violencia y genocidio indígena, sino que abre la posibilidad de vislumbrar distinto tipo de intercambios económicos y sociales entre indígenas y criollos.

Destacando esa idea de “interacción”, en el trabajo en el aula con posterioridad a la visita al museo Florencia hará referencia al intercambio de productos para la vida cotidiana, apoyándose en los objetos exhibidos en el MAHBB y enfatizando el intercambio de productos, pertenencias o “vituallas”:

F: - “Muy bien, los chicos (dirigiéndose a los alumnos) utilizaron una palabra nueva... Y decíamos que en esa frontera había toda un área de contacto en que la población blanca intercambiaba con la población aborígen lo que se usaba para vivir, fuera alcohol, fuera armas, fuera caballos ¿Si?... entonces ese conjunto de cosas para la vida cotidiana se la llaman vituallas” (Registro de clase, Escuela Mitre, Bahía Blanca, 5 de septiembre 2016).

Entrevistada con posterioridad a la visita al museo, Florencia destacó que los estudiantes reconocían que el actual territorio de la provincia de Buenos Aires había estado ocupado por pueblos aborígenes en el momento de la fundación de Bahía Blanca, pero que antes de ir a visitar el MAHBB, en sus clases había notado que para ellos no había relación entre las dos sociedades, y por lo tanto la frontera era un límite estático. Así lo relata:

Florencia (F): - “¡Mira vos! (pensé). Ellos (los alumnos), saben que ese territorio estaba ocupado por aborígenes, pero no podían pensar esa área como una zona de interacción. La frontera como un espacio de interacción. Para ellos no tenía nada que ver. Los indios por un lado y después llegaron los blancos... y ahí me parece que tenemos también un tema pendiente”

Hernán (H): - ¿Cómo planteaste ese problema?

F: - “Esta cuestión de...la relación entre la poca población blanca y la población de los fortines con las comunidades indígenas... ¿no? Para ellos eran dos mundos y dos sociedades totalmente separadas y conocer de la **interacción** les llamó mucho la atención (...)

H: - ¿Y cómo abordaste el tema de la interacción después en el aula?

F: - Y... por ejemplo con los productos, porque se necesitaban o porque tenían contacto para la vida cotidiana... (Entrevista a Florencia, Bahía Blanca, 18 de mayo 2016. Las negritas son propias)

Como puede observarse en su testimonio, la docente se propuso utilizar la visita al MAHBB para incorporar una visión de frontera dinámica en su trabajo en el aula, donde las interrelaciones entre criollos e indígenas estaban presentes durante los primeros tiempos de establecimiento del Fortaleza Protectora Argentina (fuerte de Bahía Blanca)³¹.

Esta idea de “interacción” o de frontera dinámica es a su juicio un “tema pendiente” en el tratamiento historiográfico, de ahí la utilización del “nosotros” que implícitamente me incluía, ya que ambos somos investigadores. Si bien no se detiene en esto, la evidencia de esta conceptualización historiográfica estaría dada por los conocimientos previos de los estudiantes, que en su experiencia habían asimilado la idea evolutiva que los indios fueron sucedidos por los blancos (Los indios por un lado y después llegaron los blancos...), estableciendo fronteras no solamente espaciales (el campo y la ciudad), sino también temporales (antes y después) consensadas ambas en la dicotomía entre “barbarie y civilización”.

Por otra parte, en la entrevista Florencia me explicó que en sus clases trabajó acerca de la decisión de B. Rivadavia de extender la frontera agrícola, así como de la política de J. M de Rosas para mantener la Fortaleza estableciendo acuerdos con los indígenas. Esto ponía en juego no sólo las relaciones entre pueblos indígenas y criollos, sino también la significación de la frontera como un espacio dinámico en el desarrollo de las políticas estatales y de los grupos dominantes para construir un estado unificado.

³¹ Esta idea de frontera dinámica abordada por la docente, se sostiene desde el campo disciplinar de la historia por R. Mandrini (1992) quién fue uno de los primeros en describir el concepto de relaciones interétnicas a partir de plantear una frontera dinámica frente a la idea de límite o delimitación característica de los estudios anteriores. Mandrini propuso que no había una separación rígida entre las tierras de los indígenas y la de los criollos, ya que cada una de estas sociedades intervino en un espacio común, produciendo relaciones comerciales fluidas sin perder las formas de vida particulares. En las primeras décadas del siglo XIX las relaciones interétnicas dinámicas incluyeron distintos contingentes de “indios amigos” que residieron en Bahía Blanca incorporados a funciones militares, ya que la política de Rosas en la frontera se sostuvo a partir de la agresión a los grupos indígenas hostiles a su política y beneficios a los aliados Villar, 2012 y Villar y Jiménez (2004) y Mandrini (2008).

Es importante mencionar que en el contexto que Florencia ubica su narración, Bahía Blanca se había convertido en un punto central de los contactos interétnicos en el sur bonaerense, con el cacique Calfucurá instalado en Salinas Grandes desde 1840 como “indio amigo”, convirtiéndose así en uno de los principales destinatarios de raciones y obsequios del gobierno rosista. Según S. Ratto (2004) en 1830 el fuerte de Bahía Blanca solo contaba con cuatro pulperos, pero la cantidad de negocios aumentó hasta llegar a contar en 1838 con quince negocios. En la década de 1840, se produjo otro crecimiento de la ciudad, cuando algunos vecinos de Patagones y otras fortificaciones se trasladaron a Bahía Blanca, entre ellos el conocido lenguaraz Francisco Iturra, quien estableció el monopolio en la compra de cueros a los indios de distintos grupos (vinculado con la causa del malón de Calfucurá en 1859, como presentaré en el punto siguiente).

En este sentido, es interesante señalar que, en una de las clases posteriores a la visita, Florencia recuperó la visita al MAHBB presentando a los estudiantes distintos extractos de textos sobre la frontera bonaerense, para que los estudiantes complementen con más información los objetos observados en el museo. En la entrevista me comentó que su objetivo con estos textos fue mostrar el dinamismo de las relaciones sociales en la frontera a partir de una compleja red de sujetos sociales, de creencias religiosas, de procesos de etnicidad y mestizaje característicos de la frontera pampeana, tal como surge del siguiente extracto del texto entregado en la clase:

“Uno de los rasgos comunes señalados para los habitantes de la campaña (criollos, indígenas e incluso inmigrantes) era el intercambio de vestimenta... Las pulperías fueron escenarios fundamentales en el medio rural, allí se organizaban diferentes actividades y sirvieron como uno de los espacios de sociabilidad más relevantes” [Ratto, 2013]. (Registro de clase, Escuela Mitre, 5 de septiembre 2016).

La docente presentó estos textos como información complementaria a la visita y no se detuvo a analizarlos en profundidad en la clase; sino que más bien se dedicó a recuperar la experiencia en el MAHBB a partir de relatos y dibujos sobre los objetos en exhibición. Si bien esta actividad parece no sacar provecho del recurso, es necesario contextualizar la propuesta de Florencia respecto de la problematización de la frontera como zona de contacto dinámica dentro de los contenidos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires

(DCPBA) para 3° año de la escuela secundaria, para así entender el desafío que ella se plantea.

En el DCPBA para 3er año se propone comprender la “inserción de la Argentina en el modo de producción capitalista”, pero es evidente la ausencia de temas necesarios para analizarla, especialmente la llamada Conquista al Desierto, a la que no se menciona. En los contenidos a enseñar no aparece en toda la unidad la palabra indio, indígena, comunidad o pueblo originario. Sólo se hace mención a la “situación social en la frontera y a la integración del territorio” (Perrière, 2014, p. 383).

En este documento se enuncia la importancia de analizar la construcción de identidades subalternas, así como la consideración de los procesos históricos en una trama multicultural. Sin embargo, la mención elusiva a los pueblos indígenas contrasta con otros actores como campesinos, colonos, asalariados, inmigrantes, terratenientes, peones, jornaleros, burgueses, chacareros, elites oligárquicas y viajeros, que aparecen en innumerables contenidos.

Las únicas menciones en los contenidos a enseñar referidas a los indígenas en el DCPBA son su participación en la Revolución Mexicana, bajo el colectivo de campesinos, y los conflictos políticos entre 1820-1852 en el Río de la Plata bajo el término “caciquismo”. Como analicé en un trabajo anterior (Perrière, 2014), esta mirada puesta en el caciquismo y el caudillismo como expresiones de un mundo rural, responsables en parte de los conflictos políticos tendientes a desestabilizar a los primeros gobiernos nacionales es una imagen que proporciona poco margen para problematizar las relaciones sociales en un Estado en construcción.

Cómo señalé anteriormente, Florencia realizó un tratamiento particular sobre la frontera, otorgando a las relaciones interétnicas un lugar protagónico en sus clases. Puedo suponer que dicho tratamiento tiene que ver con su trabajo como profesora de Historia Argentina del siglo XIX en un instituto terciario de la ciudad de Bahía Blanca, lo que le puede haber proporcionado un espacio de reflexión adicional sobre el tema. También por su interés en capacitarse en estas temáticas, ya que, en un intercambio informal, ella me comentó que planeaba cursar próximamente un curso de posgrado con S. Ratto en el Departamento de Humanidades de la UNS sobre relaciones interétnicas.

7.3. Conflictos en la frontera durante el siglo XIX y en la actualidad

7.3.1. Durante el siglo XIX: zanjas, fortines y malones

La presentación de la frontera bonaerense como una zona de conflicto y violencia durante el siglo XIX fue recurrente en las clases observadas. Anteriormente analicé lo sucedido en la clase de Florencia a modo introductorio, a continuación, profundizaré el tema a partir de una de las clases de Sonia, docente de Geografía de quinto año en la Escuela Federal, que pondré en relación con las clases de la primera docente presentada.

Cuando me acerco a su aula para observar la preparación de la visita, encuentro que Sonia inicia con una clase expositiva y dialogada con la presentación de un Power Point, preguntando a sus alumnos sobre la historia de Bahía Blanca y de General Daniel Cerri como preparación de la visita al Museo Fortín Cuatrerros (MFC). La docente comienza presentando la “parte histórica” del sudoeste bonaerense, con las primeras expediciones ultramarinas de reconocimiento de la región, mostrando dos mapas históricos. Su intención fue introducir a los estudiantes en la historia de la localidad de General Daniel Cerri, donde se encuentra el museo que visitará. Para la docente y para la comunidad de Cerri, el fortín Cuatrerros fundado por encargo de A. Alsina, al margen del río Sauce Chico, representa el nacimiento del pueblo:

La docente está relatando como continúa el avance de la frontera luego del establecimiento del fortín, menciona pueblos originarios como los Tehuelches de la región, pero también a otros como los wichis y dice:

Sonia: Así se fue corriendo la frontera entre los blancos y los aborígenes. Esto generó un vasallaje de la población indígena (...) El (río) Sauce Chico es como una zanja donde el indio no podía pasar... Pero también había otras zanjas como la de Alsina (...).

La docente muestra un mapa con los partidos actuales que conforman el sudoeste bonaerense y marca la línea de fortines y la zanja de Alsina. Luego pregunta:

Sonia: ¿A qué les suena Cuatrerros?

Alumna: - ¡A chorizos!

La profesora aclara que el término tiene que ver con el robo de ganado (Registro de clase, Escuela Federal, 21 de agosto 2014).

A partir de este intercambio se puede notar que la docente hace alusión directa a la presencia de los pueblos originarios en el territorio que fue denominado “desierto” por las campañas militares del momento mencionándolos directamente, incluso refiriendo a una parcialidad que no ocupaba el sudoeste bonaerense como el pueblo wichi, lo que podría pensarse como parte de un esquema conceptual subyacente, es decir no explicitado en ese momento a los estudiantes, donde lo acontecido en Bahía Blanca es contextualizado en un marco mayor (de ahí tal vez la elección de un colectivo del Gran Chaco, en alusión a la campaña al “desierto verde”). Al mismo tiempo y con pocas palabras, Sonia “toma partido” al decir que los indígenas fueron avasallados, aunque no despliega como entiende ella este proceso de subordinación e incorporación violenta a la Nación. En el dialogo se presentan elementos que permiten intuir conflictos en la frontera bonaerense durante el siglo XIX: los avances indígenas, los fortines y zanjas militares.

La “Zanja de Alsina” refiere a la construcción de un largo foso que unió diferentes fortines del sur de la actual provincia de Buenos Aires, y su evocación se vincula con que fue el General Cerri el que levantó en 1876 los fortines Cuatrerros, Palao y Borges. La fortificación de la frontera estaba orientada a detener las incursiones de los indígenas para arriar ganado y ocupar las tierras de pastoreo donde alimentaban los ganados los caciques de Salinas Grandes: en particular dos meses antes de la fundación de Fortín Cuatrerros, Cerri mencionó una sublevación de la tribu de Linares y Ralinqueo (Alsina, 1977). Como veremos enseguida, en el sudoeste bonaerense el malón de 1859 a Bahía Blanca es considerado el último conflicto por su magnitud y consecuencias, pero no fue el último ya que en 1870 se produce otro malón impulsado Namuncurá, el hijo mayor de Calfucurá.

Si bien estos temas no se profundizaron en el aula, Sonia presentó la línea de fortines para ubicar allí la creación del Fortín Cuatrerros, explicitando que fue parte de la línea de frontera creada por Adolfo Alsina como Ministro de Guerra en la década de 1870 previa a la campaña del General Roca, reconociendo así una de las estrategias que utilizó el Estado Nacional para dominar a los pueblos indígenas y extender las fronteras mediante

construcciones defensivas que delimitaron el paisaje en ese momento (Bayón y Pupio, 2003; Perrière, 2001, 2003, 2004, 2007)³².

En otra de las clases observadas, Florencia (Escuela Mitre) analizaba el flyer en la preparación de la visita al MAHBB con sus alumnos, y en el momento de la puesta en común se produce el siguiente intercambio:

F: - Primera imagen (lee:) Sobrevivir en la frontera

A: - La frontera... es una charla sobre la vida cotidiana en la época de la fundación...

F: - ¡Muy bien! Es una charla sobre la vida cotidiana, lo que aparece del pasado... (...) Bien ¿era peligroso vivir en la frontera?

Varios alumnos responden: ¡Sí!

D: - ¡Bien!... Entonces hay una experiencia de riesgo en la propia vida... ¿Esa experiencia de riesgo era solamente para el blanco?

A: - No, ¡para todos!

A: - Se cruza un blanquito y también le daban (risas)

F: - ¡Bueno! [La docente anota en el pizarrón: Experiencia de riesgo para la propia vida] (Registro de clase, Escuela Mitre, 5 de septiembre 2016)

En este fragmento la docente asocia la frontera a la idea “sobrevivir”, a la idea de “peligro” y “riesgo para la vida”, colocando el conflicto vinculado a la violencia entre “los blancos” y “los indígenas” como un riesgo que no era “solamente para el blanco”. Florencia, sin desarrollar el tema, sintetiza en forma genérica la idea escribiendo en el pizarrón: “experiencia de riesgo para la propia vida”, donde el impersonal incluye a todos. De manera similar a lo que plantea Sonia al mencionar que “se fue corriendo la frontera entre los blancos

³² Luego, en la década de 1870, una vez solucionados los conflictos internos y terminada la guerra con el Paraguay, el Estado volcó todos sus recursos al problema de la frontera. Durante el gobierno del presidente Nicolás Avellaneda a partir de 1874 y su ministro de Guerra y Marina, A. Alsina, significó un cambio importante en el tratamiento de las políticas indígenas. Su estrategia para dominar el “desierto” fue la idea de la incorporación gradual de los indígenas a la sociedad blanca y así lo expresó: “Pensé entonces que había llegado el momento de adoptar un sistema que diese por resultado inmediato, sino suprimir totalmente las depredaciones bárbaras, hacer imposibles las grandes invasiones y difíciles las pequeñas” (Alsina, 1977, p. 13).

y los aborígenes”, o que se generó una situación de “vasallaje”, en este intercambio Florencia alude a la situación de la frontera como un espacio de conflictivo y violento.

Esta relación de la frontera y la violencia es abordada explícitamente por una docente de la Escuela Experimental, Amalia, quien participó en un proyecto en que los estudiantes trabajaron sobre el Malón del 1859 desde una perspectiva de los Derechos Humanos, ya que tuvo como una de las consecuencias más dramáticas el asesinato de doscientos indígenas en la actual plaza central de la ciudad, llamada Plaza Rivadavia; este hecho ameritaba que los estudiantes apreciaran un histórico conocido bajo una nueva mirada conceptual. Esta mirada cuestiona no solo al relato de la historia oficial en el cual el hecho está totalmente invisibilizado, sino también a la visión que los guías de turismo que realizan durante las visitas a los museos, por lo que volveremos sobre esto más adelante.

7.3.2 Conflictos actuales: Benetton y Ginobili/Santiago y “Rafita”

A la memoria de Santiago Maldonado, Rafael Nahuel y a todos los asesinados por las fuerzas represivas en democracia.

Como anticipé en la introducción, algunas de las docentes decidieron trabajar con la problemática de los pueblos indígenas en la actualidad. En el transcurso del trabajo de campo me crucé reiteradas veces con que las docentes les interesaba articular las temáticas de contenidos de los diseños curriculares con problemáticas actuales.

Así en las entrevistas, en sus clases y planificaciones están presentes temas como la identificación de conflictos de tierras en la actualidad, sobre todo tomando el caso de L. Benetton y, como analizaré más adelante, estableciendo vinculaciones entre conflictos de tierras, nacionalidad y resoluciones bélicas, como es el caso de Malvinas; también mencionaré como las docentes ponen en relación situaciones de genocidio indígena con acontecimientos del pasado reciente ,como la última dictadura militar.

También daré cuenta de cómo este interés por conectar los acontecimientos de fines del siglo XIX con la actualidad ha llevado a que las docentes se vinculen con organizaciones indígenas como Kumelén Newen Mapu, quienes a su vez proyectan su intervención en el

espacio público aproximándose a las escuelas para sensibilizar a los estudiantes sobre las demandas de las comunidades originarias. Volveré sobre esto más adelante, con ocasión de una charla realizada en la Escuela Experimental.

En la entrevista realizada a Araceli, profesora de Historia tercer año en la Escuela Céntrica, ella me explicó que en sus clases luego de las visitas al MAHBB suele trabajar sobre la temática de los pueblos originarios, profundizando en la “Conquista al Desierto” y procurando noticias en el diario *Página 12* y otros medios alternativos que trabajan sobre las tierras apropiadas por Benetton, para de esa manera actualizar el conflicto que los estudiantes visualizan en el museo. Utiliza estos recursos porque le resulta difícil encontrar material sobre la historia de Bahía Blanca referido a los pueblos originarios, se refiere a los mismos como “plagados de sentido común” y con una “mirada muy eurocéntrica” (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 7 de abril 2016):

Araceli: La idea era que comparen el avance de la frontera de 1828 (año de la fundación del fuerte de Bahía Blanca) con la lógica de avanzar en el modelo de la estancia. Que vean que hoy con la lógica de ganancia de Benetton, o que en la lógica del cultivo de la soja (eso) continúa, sigue avanzando la frontera, incluso hoy avasallando muchos derechos que son constitucionales. Esos derechos en el 1828 no eran constitucionales, ¡pero hoy sí!” (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 7 de abril 2016).

Esta interpretación histórica que realiza Araceli respecto del momento fundacional de Bahía Blanca como un momento de violencia política y económica, le permite problematizar los conflictos actuales que están atravesando las comunidades de los pueblos originarios en relación con dicho pasado, mostrando el patrón común de continuidad en la problemática del acceso a la tierra. La docente se detiene en los derechos constitucionales de los pueblos originarios³³, estableciendo un nexo conceptual entre una nación agroexportadora emergente a

³³ La actual Constitución en 1994 incorpora el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y le garantiza el derecho a identidad, el acceso a una educación bilingüe e intercultural y la posesión y propiedad de las tierras que ocupan. Además, Argentina ha adherido al Convenio de la Organización Internacional del Trabajo 169 de año 1989 que reconoce las aspiraciones de los pueblos originarios a mantener sus formas de vida, su desarrollo económico, su identidad, lengua y religiones. Sobre el problema de la tierra en el año 2006 se promulgó la Ley n. ° 26160 (Ley de comunidades Indígenas) que declara

fin del siglo XIX y avances empresariales contemporáneos, que representa recurriendo simbólicamente a “la lógica del cultivo de la soja” y al caso tal vez más emblemático del conflicto territorial en la Patagonia contemporánea por su dimensión transnacional y mediática, representado en el empresario textil italiano.

Este paralelismo que presenta Araceli entre los acontecimientos del siglo XIX y la actualidad está claramente ausente en la narrativa del MAHBB que visitó con sus estudiantes, y también como he señalado, en el DCPBA para tercer año, por lo que resulta un enfoque novedoso que le requiere la búsqueda de recursos adicionales. Como describiré más adelante, estos conflictos contemporáneos “entran” a las escuelas y se desarrollan en las aulas de manera que relativizan, en alguna medida, la visión uniformadora de un Estado Nacional homogeneizador y hegemónico que la escuela ha construido a lo largo del siglo XX por medio de la enseñanza de la Historia. Con su propuesta Araceli cuestiona la visión eurocéntrica de los contenidos curriculares y las fuentes históricas locales que tiene más “a mano”, que no presentan ninguna problemática vinculada a los pueblos originarios en la actualidad a pesar de que el marco normativo de los diseños curriculares menciona reiteradamente la necesidad de prácticas interculturales.

En esta búsqueda de recursos, Araceli se contactó con la organización Kumelén Newen Mapu en el año 2015, y desde ese momento los invita a charlas que organiza anualmente en la Escuela Experimental en ocasión de abordar el tema del Malón de 1859 a Bahía Blanca. Luego haré referencia a este proyecto más en detalle, pero para contextualizar la propuesta de Araceli recién presentada, mencionaré una situación presenciada en la Escuela Experimental en el año 2018, en ocasión de dicho evento.

La charla comenzó con la intervención de varios referentes de la organización que hicieron alusión a los conflictos actuales que los pueblos originarios están atravesando, sobre todo los referidos al territorio. Una dirigente de la agrupación, Quimey, les habla a los alumnos de “la importancia de cuidar a la madre tierra” y que “esto no tiene nada que ver con contaminar el agua, hacer una represa, volar una montaña”, por eso para ellos es importante dar una charla en el colegio, para poder conversar con los estudiantes sobre estos temas.

la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras ocupadas por las comunidades originarias, suspendiéndose los desalojos.

En el transcurso de la charla, la dirigente mapuche vincula los conflictos actuales de las comunidades originarias a los del siglo pasado, señalando que se trata en ambos casos de acciones de defensa del territorio, para evitar el desalojo de las comunidades y que los conflictos territoriales atraviesan el país de norte a sur. En su relato menciona una reunión organizada para manifestarse en contra de una planta nuclear que se quiere instalar en Bahía Blanca, pero no es el único conflicto relatado en su charla: también hizo referencia al funcionario de Cambiemos Nicolás Caputo, que compró el Cerro “Para los Amigos”, con el fin de desarrollar un complejo turístico, lo que está generando la tala de bosques nativos y consecuencias negativas en términos de la biodiversidad, donde las comunidades indígenas que viven allí son obviamente las más afectadas³⁴.

Esta intervención de Quimey hacía alusión a un acontecimiento del momento, ya que en mayo de 2018 Caputo fue beneficiado con la renovación de contratos de una empresa encargada de expandir los negocios inmobiliarios en la zona del Cerro San Martín (San Carlos de Bariloche, Patagonia Argentina) llamado irónicamente “Cerro para los Amigos” en relación a su vinculación que en ese momento tenía con el gobierno nacional encargado de las licitaciones y los contratos empresariales. La intervención de Quimey despertó la sorpresa de las docentes que estaban escuchando el relato, que comentaron: “¿un cerro? ¿Cómo van a comprar un cerro?” Araceli intervino en ese momento, valorando que la organización mapuche difunda estas situaciones que no suelen mencionarse en los medios de comunicación, expresando que a su juicio es importante que los alumnos las vean y las escuchen porque “los chicos tienen una sensibilidad que nosotras no tenemos... entonces nos dan un poco de esperanza”.

Otro conflicto al que se refirió Quimey en su relato estuvo referido al conocido basquetbolista bahiense de la selección argentina Emanuel Ginóbili, quien ha sido demandado por otra comunidad, localizada en este caso en Villa Angostura. El deportista adquirió tierras de una comunidad conocidas como Lote 9, uno de los pocos casos en que el General Roca le

³⁴ Cambiemos es el nombre de la alianza política que gobierna Argentina desde fines del 2015, liberal, conservadora y de fuertes vínculos con el empresariado internacional, ya que sus directores o ejecutivos forman parte del gobierno en distintos ministerios y dependencias. Nicolás Caputo fue ministro de Finanzas durante enero de 2017 y junio de 2018. Durante el 2018 fue presidente del Banco Central de Argentina. Fue alejado de sus cargos por denuncias de depósitos en paraísos fiscales en el exterior y actos de corrupción por malversación de fondos públicos del Estado.

entrega tierras con “título de propiedad” a la comunidad en 1902: “la verdad es que la comunidad está peleando, está visibilizando, envían mucha información a Bahía Blanca porque saben que Ginobili es de acá”, dijo Quimey. Este conflicto fue particularmente investigado por Juan Carlos Radovich (2013) quien lo considera como caso emblemático para la provincia de Neuquén. Las tierras de la comunidad Paichil Antrilao, en la localidad de Villa La Angostura, están localizadas en una zona con alto potencial de turistas: los mapuches reclaman al estado neuquino la venta de parte de las tierras en litigio al basquetbolista.

Además de las referencias a conflictos territoriales próximos a los estudiantes (por el momento de realización de la charla, el origen del basquetbolista, la notoriedad del empresario y del político en cuestión en cada caso), durante la charla Quimey también hizo alusión a los conflictos históricos de los mapuches con el Estado a partir del no reconocimiento de otras referencias culturales, como la bandera, vestimenta, instrumentos musicales. La referente también mencionó el rol de Francisco Perito Moreno en el Museo de La Plata en relación con la exposición de los cuerpos indígenas, y destacó el trabajo del Grupo Universitario de Investigación en Antropología Social (GUIAS) en su tarea de restitución de restos del museo a las comunidades. La mención a los conflictos actuales de las comunidades originarias en Argentina fue seguida de una reflexión sobre los casos de Santiago Maldonado y “Rafita” Nahuel:

Quimey: Bueno, el tema de Santiago Maldonado, se dijeron muchas barbaridades, pero la gente por ahí comenzó a tomar conciencia de la cantidad de tierras que se han vendido al extranjero. ¡Es impresionante! [...] Y bueno, a Rafita Nahuel que lo mataron por la espalda... ¡A la persona que lo mató creo que lo cambiaron a otro lugar y sigue trabajando como si nada! ... ¡Encima, Rafita Nahuel iba a llevar viandas a los integrantes de su familia que estaban haciendo el reclamo y el corte de ruta... y ahí, listo! lo mataron...” (Registro Charla de Kumelén Newen Mapu, Escuela Experimental, 17 de mayo 2018).

El caso Santiago Maldonado fue muy relevante políticamente en Argentina, que aconteció aproximadamente un año antes a la charla de Quimey. Maldonado fue un joven que había concurrido a apoyar el reclamo de la comunidad Mapuche Pu Lof Resistencia de Cushamen en tierras de Benetton en la provincia de Chubut (Patagonia, Argentina). El conflicto es reprimido violentamente por Gendarmería Nacional y Santiago permanece desaparecido durante dos meses (agosto- octubre 2017), periodo durante el cual diputados y

funcionarios del gobierno nacional intentaron minimizar el hecho, o culpar a la víctima. El caso generó que importantes sectores de la población un repudio generalizado, activando la memoria viva de la última dictadura militar argentina (1976-1982) y sus prácticas sistemáticas de “las desapariciones”, que motivaron importantes movilizaciones en todo el país. El cuerpo fue encontrado el 17 de octubre ahogado en el río Chubut, en el mismo lugar donde se habían realizado anteriormente distintos rastrillajes.

El mismo día que se realizó el velatorio a Maldonado (25 de noviembre de 2017), otro hecho vinculado a las comunidades indígenas adquiere relevancia nacional: el asesinato por la espalda de un joven, Rafael Nahuel, durante una represión de la Prefectura Naval en Villa Mascardi, provincia de Río Negro (Patagonia, Argentina) a la comunidad Lafken Winkul Mapu. Si bien el caso no adquirió la relevancia del caso Maldonado, generó un repudio de los Secretarios de Derechos Humanos de doce provincias, de partidos políticos de la posición y de organismos de Derechos Humanos. También se realizaron marchas para repudiar el crimen. Rafael Nahuel tenía 22 años y hacía poco tiempo que había asumido su identidad como mapuche.

Frente a la reflexión de Quimey sobre los casos de Maldonado y Nahuel, otra docente presente recalcó la importancia de que la organización mapuche haya visitado la escuela, señalando que algunas de ellas habían tenido problemas al querer hacer referencia al primero de los casos en su clase: “¡porque a pesar de que desde arriba nos presionan, hay un montón de docentes, y que vengan compañeros y hermanos como ustedes para seguir poniendo las cosas en claro, ¡es muy importante!” (Registro Charla de Kumelén Newen Mapu, Escuela Experimental, 17 de mayo 2018).

Una de las docentes que se había mostrado sorprendida con la “compra del cerro”, intervino a su vez, señalando que “el paro del campo si estaba legitimado (en asociación a los cortes de ruta)³⁵, por lo que estas intervenciones que había mencionado Quimey expresaban la intención de “criminalizar a los pueblos originarios”. Ante esto, otra integrante de la organización Kumelén se refirió a “los cambios en los términos para nombrar a los originarios

³⁵ La docente hace referencia a un conflicto del año 2008 durante el gobierno peronista de Cristina Fernández de Kirchner, basado en una disputa por la aplicación de retenciones agrarias que generó importantes acciones de organizaciones muy diversas que aglutinan a actores sociales rurales, tales como la Sociedad Rural Argentina o la Federación Agraria, quienes utilizaron como forma de protesta el “corte de rutas”. El senado rechazó la resolución de su aplicación y las retenciones quedaron sin efecto.

que utilizaron los distintos gobiernos”, señalando que si “durante mucho tiempo se contó la historia como si los pueblos originarios fueran salvajes, ahora el término cambió y se los llama terroristas porque tiene mucho más marketing la palabra terrorista”, señalando que de esta manera se “deshumaniza”, entonces “los pueblos originarios ya no son salvajes, son terroristas” y se justifica la quita de tierras (Registro Charla de Kumelén Newen Mapu, Escuela Experimental, 17 de mayo 2018).

Esta charla efectuada en la escuela Experimental me permitió considerar como en las instituciones emerge la problematización explícita del paradigma civilizatorio que subyace en las formas hegemónicas de transmitir los acontecimientos ligados a la fundación de Bahía Blanca, formulándose una visión histórica y actual de los pueblos indígenas desde su propia perspectiva. Ante un auditorio de jóvenes que escucharon con atención la pausada voz de la referente mapuche, se abordaron distintas temáticas referidas a los pueblos indígenas que no habían estado presentes sino muy tangencialmente en las clases, y estaban totalmente ausentes en la propuesta de los museos. Los estudiantes preguntaron sobre el significado de la bandera mapuche, sobre los instrumentos musicales y sobre la vestimenta y adornos que la organización había llevado para mostrar. En el capítulo siguiente desarrollaré algunas miradas y narrativas que los integrantes de la organización mapuche tienen o refieren sobre la historia local para ampliar lo analizado hasta aquí. Figura 7.2.

7.4. El Estado nacional en construcción

El tema de la formación del Estado argentino ha sido abordado desde distintas disciplinas sociales y variadas temáticas. Siguiendo al cientísta político O. Oszlak (2012), me refiero aquí al Estado Nacional y no simplemente al Estado, porque este ajuste conceptual permite describir distintas esferas que vinculan a la sociedad civil con el aparato institucional: a) la capacidad de externalizar su poder como unidad soberana frente a otros estados, b) la capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de poder que garantice su monopolio sobre los medios organizados de coerción; c) el control sobre las instituciones públicas legitimadas por la sociedad civil y d) la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenecía y solidaridad social, y permiten el control ideológico como mecanismo de dominación. La articulación de estas esferas es el resultado de un proceso convergente de constitución de una

Nación y de un sistema de dominación: relaciones de producción capitalistas y la creación de símbolos y valores de pertenecía que se consolidan, en Argentina, entre las décadas de 1860 a 1880.

Con estas consideraciones previas, en este apartado considero la propuesta del MAHBB y el abordaje de las docentes para analizar la presencia del Estado (políticas públicas provinciales/nacionales) durante las décadas anteriores a 1860. Los tópicos abordados en los apartados anteriores (la frontera como espacio de intercambio y conflicto) se vinculan conceptualmente con este tema, pero como he anticipado al presentarlos, esta distinción que realizo tiene una intención analítica, ya que me permite desplegar con detalle los temas que se presentan con más recurrencia en las clases, a veces juntos, a veces sólo algunos de ellos.

En este sentido, Florencia planteaba en la entrevista que las visitas al MAHBB le permitían trabajar con los alumnos cómo la fundación de Bahía Blanca había sido una de las formas en que el gobierno provincial ejerció el poder en la región. Esto se explicitaba en el trabajo práctico que elaboró para sus alumnos, que me leyó durante la entrevista:

Iniciaremos conociendo las características del territorio hacia 1820, pues ellas actuaron como obstáculos y/o facilitadores en la construcción del poder estatal. Luego conoceremos las intencionalidades políticas de los gobiernos para llegar a ocupar definitivamente los territorios del sudoeste bonaerense y, por último, conoceremos cómo se desarrolló la fundación de la ciudad y cómo fue la vida durante sus primeros años como Fortaleza Protectora Argentina. (Fragmento del Plan de clases leído por Florencia, Bahía Blanca, 18 de mayo 2016)

En el trabajo práctico que siguió a esta planificación, la docente se propuso que los alumnos problematizaran la idea de un estado unificado, destacando cómo las políticas del gobierno provincial fueron las que permitieron la construcción de un poder estatal en la región:

Hacia 1820, se trató de construir un estado unificado. Ese fue también el caso de la provincia de Buenos Aires, hoy tu provincia. A lo largo de estas actividades queremos comprender cómo la fundación de la ciudad de Bahía Blanca fue una de las formas en que los gobiernos provinciales hicieron efectivo su poder en el interior de la provincia entre 1820 y la fecha de

fundación el 11 de abril de 1828. (Fragmento del Plan de clases por Florencia, Bahía Blanca, 18 de mayo 2016)

De estos fragmentos se puede analizar cómo la docente se refiere a un Estado en construcción, “no unificado” en tanto correspondiente al momento de la caída del poder central de Buenos Aires, período considerado en general en los textos historiográficos como “anarquía”, que se extendió entre 1819 y 1823. Pero, sobre todo, Florencia hace mención a que los poderes provincial y nacional no controlaban los territorios del sudoeste bonaerense, a pesar de haber logrado un bastión importante con la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina en 1828. Esta idea del Estado en formación que involucra conflictos de hegemonía queda de alguna manera minimizada en el despliegue de la planificación de la docente, ya que prevalece la lectura de que el Estado Nacional se construye subordinando a otros grupos en un proceso de expansión territorial hacia el sur provincial. Esta centralidad puede observarse también en la carpeta de una alumna:

“Un espacio sin Estado. Bahía Blanca 1820-1828

Comunidades aborígenes.

La imagen del desierto como construcción para nombrar lo que el poder quería. La inexistencia de lo blanco, de lo europeo que se consideraba lo civilizado, así el “desierto” aparecía como el territorio del salvaje de lo bárbaro y de la no civilización”. (Notas de la carpeta de una estudiante, registro de clase, Escuela Mitre, 17 de octubre 2016).

En el plan previo de la docente y desde las notas de la estudiante (especialmente en la composición del título y subtítulo que se ven en la carpeta), se expresa la idea de un espacio sin Estado asociada al período previo a la fundación del fuerte de Bahía Blanca, referenciado nuevamente con la noción de “desierto”, que en este caso se utiliza para aludir a un espacio social donde el Estado no tenía poder. Figura 7.2. El Estado en formación acude a la imagen del “desierto” asociado a “lo blanco”, como una construcción política de un territorio donde las comunidades aborígenes resultaron dominadas, y ya en la carpeta de la estudiante la referencia a la “unificación” como un proceso de disputa interna por la hegemonía se diluye.

La idea del Estado como construcción histórica y política, que Florencia explicitó en la entrevista que le realicé con posterioridad a la visita a la escuela Mitre, no se restringía a la forma en que trabajaba en la secundaria. En ese momento, la docente hizo referencia también

a un Instituto de Formación Docente donde trabaja, planteando su dificultad e interés de transmitir a los estudiantes que el Estado es una categoría en disputa, que expresa proyectos políticos y que también es creada históricamente:

Porque a mí me era muy difícil ayudar a los chicos a pensar esto de que el Estado es un... es un concepto, una categoría creada históricamente también (...) Que haya habido un Estado Nacional, un Estado central fue producto de esas condiciones y de un proyecto político que tuvo los recursos para imponerse, pero no quiere decir que eso sea el Estado de todos porque definitivamente dejó, por ejemplo, todas las naciones y pueblos originarios, ¿no? (Entrevista a Florencia, Bahía Blanca, 18 de mayo 2016)

Es significativa esta idea de que el Estado es una categoría creada históricamente y que no necesariamente se constituyó como idea inclusiva, que “no es el Estado de todos” porque no incluyó a los pueblos originarios. La docente reafirma la idea que la construcción del Estado central fue un proceso que se impuso por medio de recursos (si bien no lo aclara, por contexto podemos suponer que está pensando en recursos económicos y militares) y supuso una imposición de un grupo sobre otros.

En el DCPBA para 3° año de la escuela secundaria ya mencionado, en la unidad 4 se focaliza en la organización de la Argentina moderna y su inserción en la economía mundial, así como en el proceso de formación del Estado. En ella se encuentran temas como la expansión rural capitalista, el impacto de las oleadas de inmigración, la colonización de las áreas vacías, los ciclos económicos (lana, cereal, carne) y la concentración del poder en las elites oligárquicas. Como he señalado anteriormente, en este proceso de inserción en modo de producción capitalista mundial de la Argentina, no se menciona la llamada Conquista al Desierto de Roca (y sus justificaciones) sino solamente, como propuesta optativa, para el análisis de fuentes: “la situación social en la frontera: acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, contactos, intercambios” (Diseño Curricular para 3° año [ES], p. 179). Si ponemos en relación la propuesta de la clase de Florencia con estos diseños, puede verse que aun sin provenir de una prescripción curricular, algunos docentes incluyen la idea del conflicto como problemática constitutiva del Estado nacional y provincial, relativizando la idea de un Estado-nación unificado que se encuentra arraigada, en el sentido común, para pensar la nacionalidad.

7.5. Cuestión militar en el siglo XIX y en el pasado reciente

La presencia militar en la región de Bahía Blanca constituye un elemento central para entender parte de su historia. Como fui reconstruyendo a lo largo de la Tesis, la ciudad se constituyó a partir de una campaña militar que fundó la Fortaleza Protectora Argentina. Durante el siglo XIX se impulsan otras campañas militares como la de Rosas (1933-1934), se establece la Legión Agrícola Militar (1859) y por último la línea de fortines creada por Alsina (1976).

Pero también durante la última dictadura cívico-militar (1976-1982) Bahía Blanca fue sede de operaciones de las fuerzas militares, en este caso en ocasión del golpe de Estado. En dependencias del V Cuerpo del Ejército (ahora llamado División 3 del Ejército “Teniente General Julio Argentino Roca”) funcionan las secciones de aviación, comunicaciones, batallón de inteligencia, hospital militar y funcionó allí hasta 1979 un centro clandestino de detención “La Escuelita”³⁶, por donde pasaron algunos de los 245 detenidos, desaparecidos y asesinados de Bahía Blanca y la región.

En mediaciones de Bahía Blanca, la ciudad de Punta Alta, es una importante sede de la Armada Argentina en la Base Naval Puerto Belgrano, donde funcionaron otros tres centros clandestinos de tortura y exterminio: “Buque 9 de Julio”, “Baterías” y “Puesto 1”. La defensa de las acciones militares durante el siglo XIX y en las diferentes dictaduras militares, pero más fuertemente en la última, fueron reflejadas por el diario *La Nueva Provincia* y por una red de medios como LU2 Radio Bahía Blanca y Telenuova Canal 9. En este sentido en este apartado, haré mención a la presencia militar en el siglo XIX y en el pasado reciente a partir de las observaciones realizadas en las escuelas.

7.5.1. Siglo XIX: Campañas al “desierto”

³⁶ A partir de los testimonios de distintas víctimas sobre La Escuelita, la justicia ordenó un relevamiento del material y en el año 2012, el Equipo de Arqueología de la UNS inicia una excavación en las ruinas de la construcción que permitió determinar la forma de su estructura. La mayor parte de los objetos encontrados (13 mil piezas) que estaban bajo tierra incluyen jeringas, envases de calmantes y otros materiales médicos que se habrían usado con los secuestrados.

Un tópico insoslayable en las clases es el de las campañas al “desierto”, que forman parte del tratamiento de la cuestión militar desde la historia escolar. Al respecto, la docente Araceli menciona al referirse al proyecto de salida educativa al MAHBB que realizó con tercer año de la Escuela Céntrica:

El tratamiento de la fundación de Bahía Blanca en 1828 incorpora nuevos temas y el tratamiento de las relaciones interétnicas durante las primeras “Campañas al Desierto”, donde no hay una coyuntura diferente para el tratamiento de la frontera en las campañas de Alsina y Roca. En las primeras décadas del siglo XIX las relaciones interétnicas fueron dinámicas: distintos contingentes de indios amigos residieron en Bahía Blanca y fueron incorporados a funciones militares. (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 7 de abril 2016)

En esta descripción que realiza Araceli respecto de su enfoque hay un punto central para analizar el tratamiento de las campañas militares al territorio bonaerense, ya que ella asimila las “primeras campañas” de comienzos del siglo XIX, con las que luego emprendieron Alsina y Roca durante las décadas de 1870 y 1880. El historiador Enrique Mases (2010) ubica en 1815 las primeras preocupaciones de los gobiernos nacionales por el control de las fronteras bonaerense por medio de intervenciones militares. Las primeras expediciones son realizadas por Pedro A. García en los años 1810 y 1823, por el gobernador de Buenos Aires Martín Rodríguez en 1820, 1823 y 1824 y por el coronel Federico Rauch en 1826 y 1827.

La afirmación de la docente refiere a que ella está queriendo transmitir a sus estudiantes que la frontera bonaerense no sólo fue un área sin control del Estado, sino que también hubo constantes intervenciones militares durante todo el siglo XIX para dominarla, sometiendo así a los pueblos indígenas. En ese mismo testimonio Araceli también hace mención a los “contingentes de indios amigos que residieron en Bahía Blanca”, que fue una de las principales estrategias de política rosista, acompañando el control de las fronteras hasta Bahía Blanca y Carmen de Patagones (Ratto, 2004; Villar, 2012).

Luego de la caída de Rosas se inicia un periodo donde las parcialidades indígenas, sobre todo las de Calfucurá, iniciarán una ofensiva sobre la campaña y poblaciones fronterizas, como ya he mencionado. El problema de la frontera volvió a adquirir protagonismo público con el gobierno del presidente Nicolás Avellaneda (1874-1880). Para

Mases (2010) las razones de tipo económico, las relacionadas con la soberanía y las imágenes del indio y el desierto, hicieron de la cuestión indígena un tema central de aquí en más.

La política de Adolfo Alsina, ministro de Guerra y Marina, significó un cambio importante en el tratamiento de las parcialidades indígenas. Su estrategia para dominar el “desierto” fue la ocupación progresiva y la incorporación gradual de los indígenas a la sociedad blanca por medio de la interacción. Alsina muere en diciembre de 1877, obteniendo importantes logros para el Estado Nacional: se incorporaron 56.000 km de tierras apartas para la producción, los generales García y Vintter vencieron a Catriel y el coronel Villegas a la tribu de Pichen entre octubre y noviembre de 1877. El General Julio Argentino Roca, que lo substituyó como Ministro, cambió la estrategia de Alsina por otra más ofensiva: avanzar hacia el Río Negro y Neuquén para atacar a las parcialidades indígenas en su centro de poder.

Esta breve descripción tiene la finalidad de mostrar una presencia permanente de campañas militares en el territorio bonaerense durante 60 años. El antropólogo Hugo Trincheró (2007) presenta una coyuntura más amplia para entender estos procesos, incorporando el “despliegue” corporativo del ejército mediante su profesionalización, efectivizada con la creación del Colegio Militar en 1869 y la Escuela Naval en 1872. También subraya la importancia de los relevamientos topográficos y el mapeo del espacio, mediante la creación de la Oficina Topográfica Militar (1884) y el Instituto Geográfico Militar en 1904, junto al crecimiento destinado a la seguridad por parte del Estado.

Además de estas estructuras institucionalizadas por el Estado, Trincheró (2007) también analiza las expectativas del incremento patrimonial de sus integrantes por medio de la apropiación territorial como botín de guerra, que fue una constante durante todas las campañas militares. Este modelo de enriquecimiento de los miembros del ejército basado en la “recuperación” de nuevas tierras fue una variable económica legitimada por los gobiernos provinciales y locales, y pude reconstruir que las dos docentes prestaban atención a este proceso, llamándolo entre otros términos “avasallaje” de la población indígena.

En la propuesta de Araceli, así como en el resto de las docentes con las que trabajé, se hace referencia a las campañas militares durante el siglo XIX, pero no profundizan en la idea de que el ejército (o lo militar en general) funcionó en la campaña bonaerense como agente activo en la construcción del Estado nacional durante un siglo completo, atendiendo a sus matices. El rol del ejército en la constitución de las fronteras es generalmente presentado de

manera emblemática con la campaña de J.A. Roca, probablemente por haber sido la más brutal y genocida.

Esto puede verse en una clase de quinto año en la Escuela Federal, previa a la visita al MFC, donde Sonia como docente de Geografía les mostró a sus alumnos un Power Point sobre la ocupación territorial y la historia de Cerri, explicando las primeras expediciones de reconocimiento de la ría de Bahía Blanca a partir de un par de mapas; luego la docente pasa a referirse al avance de la frontera y hace alusión a la Legión Agrícola Militar (1856-1858), pero no desarrolla en qué consistió ni su función como enclave militar y agrícola en el sudoeste bonaerense, ni tampoco como está avanzada continuó en el tiempo.

En el caso de Florencia, las Campañas al “Desierto” adoptan una configuración aún más fragmentada. Luego de la visita al MAHBB, la docente intenta recuperar en su clase de tercer año en la Escuela Mitre la visita realizada, proponiendo a los estudiantes proyectar las fotos que habían tomado con sus celulares, cuestión que por problemas técnicos no pudo realizar. Ante esta dificultad, decide modificar su estrategia didáctica y plantea una actividad para que los estudiantes dibujen o relaten algo breve sobre la visita al museo:

Entra la preceptora a tomar lista, algunos estudiantes se paran, otros corren los bancos y se paran. Ante esto la profesora dice: - ¡se acomodan de nuevo! ¡No hay imágenes! ¡Vamos a recuperar algo de la visita! y copia en el pizarrón: **“El museo y el pasado, presente”**. Elegí una imagen, hace un dibujo, escribí un relato breve sobre la visita al museo” (Registro de clase, Escuela Mitre, 19 de septiembre 2016, destacados propios).

A lo largo de la clase se fue planteando un problema de comprensión en torno al título de la actividad: varios estudiantes me preguntaron a mí y a la docente qué debían hacer porque no entendían la relación del “pasado, presente”, por ejemplo, preguntaron: “¿hay que dibujar sobre un objeto del pasado y otro del presente?, ¿los objetos del museo son viejos, del pasado!”; afirmó una alumna. La docente se acercaba a los bancos de los estudiantes y explicaba que la consigna era más general: que tenían que hacer un dibujo o relatar algo sobre la visita; en ese sentido, la visita debía remitir al presente, que es cuando se actualizaba el pasado patrimonializado.

Esta consigna de trabajo, que apelaba de manera general a la experiencia de los estudiantes en el museo, dejaba en un lugar ambiguo los contenidos que Florencia había trabajado previamente sobre el periodo fundacional de la ciudad (1828), sus momentos

posteriores, y tampoco recuperaba de manera específica la visita al MAHBB, planteada según había explicitado, con el objetivo de trabajar con ese período histórico (razón por la cual el guía solo se detuvo a explicar detenidamente el panel de la fundación, entre 1820- 1884).

Ante una actividad presentada de manera amplia, los estudiantes mayoritariamente apelaron a su asociación libre con creatividad: una alumna dibujó un huevo roto con un simpático dinosaurio asomando con la leyenda: “fui al museo para aprender un poco más sobre los dinosaurios, no era lo que tenía su muestra, pero estuvo re lindo, ja! Ja!”. Figura 7.3. Su relato sobre lo que esperaba ver en un museo de historia no se relacionó con las actividades anteriores (como el tratamiento de los folletos), sino con un conocimiento social sobre exhibiciones habituales en los museos a las ciencias naturales. Esta expectativa fue recurrente en otras clases, lo que me llevó a pensar que cierto tipo de museos (los de ciencias naturales), parecen estar más presentes en el conocimiento social de los estudiantes y les resulta más evidente su sentido formativo. Esto, lo que se hace evidente cuando los docentes formulan propuestas amplias de trabajo para recuperar las visitas (por el contrario, cuando orientan a los alumnos de manera más específica hacia ciertos contenidos a recuperar, estos conocimientos del sentido común quedan más implícitos).

Así como una estudiante dibujó un dinosaurio, la mayoría de los estudiantes dibujaron objetos pertenecientes a las salas históricas como también los que integran el Gabinete de Curiosidades. Lo llamativo de los dibujos y en relación a este eje analítico, es que tres alumnos dibujaron armas. Uno de ellos recrea los tres fusiles (Rémington) de la época de la fundación, los que en la exhibición están dispuestos en forma de triángulo, apoyados en una estructura cuadrada. El dibujo está hecho con lapicera, y el estudiante agregó la leyenda: “quiero aprobar la materia”. Figura 7.4. Otros dos estudiantes también dibujan armas: uno se asemeja a un fusil visto de costado y está pintado de color marrón y negro en las partes de metal. Otro es un revolver donde la manija está pintada de gris, el mango de color marrón y el metal de color negro. Esta imagen está asociada a una granada pintada de color negro, con una leyenda que dice “Lanza bengalas”. Figura 7.5. Si bien solo el primer dibujo descrito tiene una clara alusión a la “Conquista al Desierto” y así se encuentra exhibido en el museo (como se analizó en capítulo anterior), las armas en general son sinónimo de violencia. Florencia no problematizó ni contextualizó en el aula estas representaciones, seguramente por una cuestión de tiempo, o porque las armas son objetos presentes en el MAHBB y se ajustaban a la consigna que había planteado.

7.5.2. Pasado reciente: Malvinas y María Clara Ciochini

Si bien no es el objetivo de esta Tesis abordar temas referidos a la enseñanza del pasado reciente, si es necesario considerar que los relatos, imágenes, representaciones sobre la última dictadura militar se manifestaron, en mi trabajo de campo, como un tema de interés por parte de los adolescentes y jóvenes escolarizados, lo que también es referido por autores como Carretero y Borrelli (2010). A modo de hipótesis, podría señalar que los adolescentes y jóvenes se sienten más interpelados por los temas de la historia reciente que por el genocidio del siglo XIX. Esto se debe a que el pasado reciente está referido a los procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre el presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales. Tal es el motivo por el que este tipo hechos es abordado por la llamada Historia Reciente que surge, generalmente, en países que atravesaron situaciones de enorme violencia social o estatal -tales como contiendas bélicas o guerras civiles, formas de terrorismo estatal y situaciones de victimización de una parte de la sociedad– que generaron demandas de reparación y justicia de los sectores afectados y que continúan vigentes como problemas del presente incluso muchas décadas después de ocurridos los acontecimientos (Franco y Lvovich, 2017, p.191).

Como señalé anteriormente, Florencia utilizó en la clase previa a la visita al MAHBB unos flyers con la intención de que los estudiantes tengan una aproximación a las actividades que realiza el museo. Uno de ellos se refería a: “Malvinas. Más allá de las Malvinas. Charla debate con los veteranos de guerra. Figura 7.6. Recordemos que la finalidad de esta actividad fue que los estudiantes realicen una breve descripción escrita sobre las actividades que promocionaba el museo. Luego de presentar la consigna, Florencia recorrió el curso atendiendo las preguntas de los alumnos; en ese momento, se produce el siguiente intercambio entre la docente y los estudiantes:

F: - Vamos a empezar ¿Qué del pasado hay en esa propuesta? La Guerra de Malvinas.

A: - Una batalla por las Islas Malvinas

F: Bueno hay una experiencia de defender la soberanía. En su momento fueron jóvenes, eran compañeros, soldados que defendieron la soberanía. Hoy son ex-combatientes. ¿Está bien? ¿Conoces alguno?

Aa: - No...

Ab: - Si! ¡El portero!

F: -A mira!

Ac: -Casi todos los excombatientes eran porteros!!!

F: - Claro! Después hubo toda una política para darles trabajo. ¿Ves? ¿te das cuenta?, ¿qué pasaría con esa experiencia si no las compartirían en una charla?... Traten de escribir algo de todo eso. (Registro de clase. Escuela Mitre. 5 de septiembre 2016).

Como se desprende de este fragmento, la historia reciente aparece en el aula más allá de los contenidos curriculares diseñados, en este caso, para tercer año. En tal sentido, la Ley de Educación Nacional, establece en su art. 92° como temática prioritaria para el tratamiento en el aula: “la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich” debiendo integrar los contenidos en todas las jurisdicciones. La cuestión de la soberanía es uno de los objetivos o fines de la escuela secundaria y es abordado por los docentes de manera transversal más allá de los contenidos de los diseños curriculares específicos como mencioné en el primer apartado del capítulo anterior. Es interesante destacar como los estudiantes relacionaron la charla que el museo brindaba junto a excombatientes con el portero de la escuela. Incluso un alumno todos los excombatientes son porteros”, lo que evidencia que conoce al menos otro en similares situaciones, lo que le permite a la docente aludir a las políticas de Estado para atender a los excombatientes. Esto permite observar como las aperturas curriculares que apelan al pasado reciente pueden ser rápidamente apropiadas por los estudiantes a partir de sus vivencias más o menos cotidianas e inmediatas y, que la Guerra de Malvinas, en particular, es uno de estos referentes próximos.

Como mencioné en el capítulo 5, la relación del MAHBB con la Guerra de Malvinas se manifestó en la visita cuando un alumno le pregunta al guía cuál había sido la función que había tenido el edificio del museo durante la dictadura y la guerra mencionada. El guía le respondió que había funcionado como depósito de uniformes y botas, y que por lo tanto era un edificio que había tenido funciones militares. Creo que el tratamiento con las imágenes de la clase anterior, y el intercambio realizado en clase por Florencia sobre los veteranos de guerra, habilitó al alumno a expresar esa pregunta, aunque el contenido de la misma se extendió más lejos respecto de lo que señalaba el flyer, ya que su consulta aludió también a la

dictadura militar; esta apropiación del estudiante respecto al rol del ejército en la localidad en la Historia Reciente no había sido de ninguna manera anticipado en clase ni en el material proporcionado, evidenciando las conexiones propias que había trazado el estudiante.

Por otra parte, como ya he señalado, luego de la visita al MAHBB, Florencia propone a los estudiantes recuperar su experiencia a partir de dibujos o relatos sobre los objetos que observaron en el museo. Si bien en la clase no se problematizaron los dibujos (como ya he mencionado), de la variedad de imágenes que los estudiantes recuperaron rescatamos dos de ellas referidas al período de la última dictadura cívico- militar.

Una estudiante elige dibujar “Un traje de uniforme de gala de los Estados Unidos de los años 70”, y representa allí una chaqueta con insignias militares pintadas de dorado, una gorra militar con colores rojos, azules y dorados y un escudo en el medio. Figura 7.7. La estudiante recupera este atavío del panel del MAHBB donde se presentan objetos del período de la última dictadura militar, que remite a su ligazón con la Escuela de las Américas (organismo que capacitó a muchos de los militares que fueron protagonistas de los golpes en América Latina, entre ellos L. F. Galtieri precursor de la Guerra de Malvinas e integrante de la Junta Militar golpista).

Otra alumna, prefiere escribir: “yo elegí el cuadro de una adolescente que nació en Bahía Blanca, pero vivía en La Plata, en 1976 que fue secuestrada en la famosa “noche de los lápices”. Ella se llamaba Ana Clara”. Figura 7.8. La estudiante se refiere a la bahiense María Clara Ciocchini, militante de la Unión de Estudiantes Secundarios, quien fuera secuestrada, detenida en el “Pozo de Arana” y en el “Pozo de Banfield” y luego desaparecida. La heterogeneidad de imágenes que surgen de esta actividad que propone Florencia muestran cómo los estudiantes se apropian muy diferencialmente de la propuesta del MAHBB, interesándose por cuestiones de la Historia Reciente aun cuando la docente había planteado el foco en el período de fundación de la ciudad, y el guía había reducido la explicación a dicho período. Esto puede ser explicado por la apertura amplia de las actividades a partir de los flyers que sintetizan las propuestas del MAHBB, el cierre con la consigna de una actividad libre de asociación entre “pasado y presente”, pero también por la escasa estructuración de las visitas en dicho museo, que facilita que los estudiantes se apropien, en su recorrido libre por la Sala Histórica, de distintos objetos que conforman el amplio marco temporal de la muestra.

7.6. Puerto e inmigración

Por último, otro de los temas que aparece desarrollado en las clases de las escuelas y mencionado en las entrevistas es la inserción de la Argentina en el mercado mundial y asociado a esto, dos ideas potentes: el aluvión migratorio en el sudoeste bonaerense y la creación del puerto de Ingeniero White, acontecidas en 1884. Como mencioné anteriormente, la fundación del ferrocarril y el puerto de Ingeniero White marcan el cierre del periodo de estudio de esta Tesis y en este sentido las referencias a esta temática son relevantes.

En el trabajo de campo pude observar que las docentes hacen referencia a la fundación del puerto ligada a los ferrocarriles, ambos financiados por capitales ingleses. En un intercambio de Sonia con sus alumnos en la clase previa a la visita al MFC se expresa:

S (Sonia): - ¿Cuándo se fundó Bahía Blanca?

A (alumno): - 1875... (no sé a qué hecho se refieren)

AA: - 1834?... (ídem. Parecen fechas dichas al azar).

S: - 1828 se llamaba Puerto de la Esperanza, fundado por R. Estomba (...). En 1853 ¿qué pasa?

A: - ¿La Constitución Nacional?

S: - Muy bien!!! Y ¿Qué dice?... Apertura a todos los habitantes del mundo. Por eso llegan muchos inmigrantes y junto con ellos los capitales extranjeros, en 1884 los ingleses fundan el puerto de Ingeniero White. (Registro de clase, Escuela Federal, 21 de agosto 2014)

En este fragmento Sonia intenta vincular tres hechos: la fundación de Bahía Blanca (1828), la promulgación de la Constitución Nacional (1853) y la llegada de los capitales extranjeros para la fundación del puerto de Ingeniero White (1884). En su formulación se sugiere un tanto ambiguamente una distinción entre los capitales extranjeros y los inmigrantes (“junto a ellos”); al tiempo que se asocia la inversión de capitales británicos con la infraestructura necesaria para el desarrollo del modelo agro exportador.

Esta asociación entre los capitales extranjeros y la creación del puerto también es abordada por Araceli, pero en relación con otro museo regional que se ubica en Ingeniero White:

“Trabajo el modelo agro exportador con la visita al Museo del Puerto y también con inmigración masiva... Porque fue el inmigrante el que levantó el puerto, con capitales británicos y eso deja marcas en la ciudad” (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 17 de noviembre 2015).

En este breve fragmento, Araceli presenta una visión más precisa respecto del vínculo entre capitales extranjeros e inmigración mencionada por Sonia, donde al reconocimiento del aporte de capitales británicos, se suma el propósito de que los estudiantes puedan pensar el trabajo de mano de obra realizado por los inmigrantes en la construcción del puerto local. Estos sentidos construidos en torno al puerto, la inmigración y los capitales extranjeros hicieron qué en las narrativas oficiales, en parte también en las académicas y en menor medida en las profesoras de historia, se denomine a este momento como la “segunda fundación” de Bahía Blanca³⁷.

Las narrativas oficiales de funcionarios públicos rescatan esta idea de la segunda fundación, sobre todo, en los actos conmemorativos de la historia de la ciudad. Sin embargo, fueron algunas investigadoras de la UNS, las que fortalecieron teóricamente esa idea, mediante estudios regionales que focalizaron en el desarrollo del puerto de Ingeniero White en 1884 y la inmigración en el sudoeste bonaerense. Estos trabajos constituyeron una trama de temporalidades que han narrado la historia de la ciudad de Bahía Blanca, penetrando en el sentido común local (Weinberg, 1988; Ribas y Tolcachier, 2012).

Una idea muy difundida en el ámbito académico, así como en la prensa local, es la idea de la “segunda fundación” de la ciudad a partir de la formación del núcleo ferroviario en 1884 (Ribas y Tolcachier, 2012). Esta idea se estableció asociada a la noción de progreso indefinido, que asimiló la ciudad de Bahía Blanca con imágenes de otras ciudades del hemisferio norte, de ahí su denominación como “la California del Sur” -por la expansión demográfica- o la “Nueva Liverpool” por la imagen portuaria. A esta idea se asocia un antes y un después de esta población que hasta ese momento había sido una pobre aldea junto a la Fortaleza, cuya razón de existencia era prioritariamente militar (Ribas y Tolcachier, 2012, p. 22). Esta representación se afirma con la llamada “tercera fundación” de Bahía Blanca

³⁷ La denominación “segunda fundación” fue expuesta por el viajero Benigno Lugones en el diario *La Nación* en 1883: “se está haciendo la segunda fundación de Bahía Blanca” expresó en dicho diario al visitar la ciudad enviado por el periódico.

durante el periodo de transformaciones de la década de 1990, caracterizado por las privatizaciones y despidos (Heredia Chaz, 2018)³⁸.

Sobre esta memoria social y académica, en las escuelas se construyen procesos específicos. Si bien el objetivo de esta Tesis no es abordar el tratamiento de la llamada “segunda fundación” en la escuela, pude observar temas asociados a ella que presento brevemente en este apartado, ya que resultan inevitables referencias en tanto “cierran” el periodo de estudio. En una entrevista, Araceli recuerda que en la visita con sus estudiantes de tercer año de la Escuela Céntrica al MAHBB, aprendió algo que no sabía:

Araceli: Ni bien llegamos, lo primero que nos explicaron fue, digamos, el edificio en el cual estábamos, que había sido originalmente un lugar pensado como Hotel de Inmigrantes... dato que yo desconocía, dato que no es muy difundido... en qué momento de la ciudad se había construido ese edificio y su reutilización posterior” (Entrevista a Araceli, Bahía Blanca, 7 de abril 2016).

Como se desarrolló ampliamente en el capítulo anterior y surge de este fragmento, el edificio del MAHBB fue a principios del siglo XX un Hotel de Inmigrantes que fue habilitado en 1911, con la llegada del primer contingente de españoles que ingresó por el puerto de Ingeniero White a bordo del vapor “Santos”, que después se trasladó a Buenos Aires. En este fragmento Araceli hace referencia a la charla de bienvenida que se desarrolla en el hall del museo y que tiene la finalidad de explicar las funciones que cumplió el edificio con anterioridad, marcando en términos de patrimonio la importancia de un momento histórico donde la relación entre puerto, migración y ferrocarril era estrecha. Dado que en la presentación se asocia el edificio del museo a la llegada de inmigrantes por el puerto de Ingeniero White y su traslado en ferrocarril a Bahía Blanca, Con ese dato que desconocía, Araceli pudo vincular históricamente el MAHBB con los museos de Ingeniero White en términos de los edificios patrimonializados, ya que desde sus objetos exhibidos la relación era ya conocida por ella, obviamente.

³⁸ Este imaginario formó parte de una nueva construcción simbólica de la ciudad llevada adelante hacia mediados de la década de 1990 por parte de los sectores hegemónicos locales, entre los que convergieron, además del gobierno municipal, el Consorcio de Gestión del Puerto de Bahía Blanca, las empresas transnacionales del polo petroquímico, medios de comunicación y agencias de publicidad.

Estas narrativas vinculadas al progreso, que tienen como principales actores a los inmigrantes, al puerto y al ferrocarril, construyeron un importante imaginario social local. Las historiadoras D. Ribas y F. Tolcachier (2012), quienes retoman los estudios realizados por el sociólogo G. Germani realizados en la década de 1960, subrayan que Argentina fue un país de atracción de inmigrantes: el primero de América del Sur y el segundo del continente después de Estados Unidos. Entre los años 1880 y 1930 ingresaron a Argentina seis millones de personas, aunque solo un poco más de la mitad se estableció de forma definitiva.

De este proceso se fortalecen dos ideas muy presentes en las aulas argentinas, las que son constitutivas de las imágenes más extendidas sobre la identidad nacional: la de “que los argentinos descendemos de los barcos” y que la identidad nacional resulta de un “crisol de razas”. Neufeld y Thisted (2007) analizaron que las oleadas migratorias de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, de la que descende buena parte de la población argentina actual, fueron interpretadas bajo la creencia de una integración social efectiva en la que la escuela tenía un rol central en el proceso de homogeneización.

Esta imagen positiva de la inmigración europea de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, contrasta con las lecturas sobre las inmigraciones de los países limítrofes efectuadas con posterioridad (Sinisi, 2007; Novaro, 2012; Novaro y Padawer, 2013; Novaro y Diez, 2015). Estas ideas tienden a negar el mestizaje con las poblaciones nativas. La antropóloga R. Segato (2007), de modo análogo, plantea que la metáfora de crisol es usada para construir una imagen homogénea de nación que ha ido inscribiendo prácticas de discriminación basada la uniformidad blanca y civilizada ligada genéticamente a lo europeo.

Finalmente, otra idea de progreso regional aparece mencionada en las clases y en las entrevistas realizadas a docentes, asociada a otro polo de desarrollo en la localidad de General Daniel Cerri. Sonia recupera esta idea en su clase:

“Relacionado con los capitales extranjeros, además del puerto de Ingeniero White, también se funda en Cerri el frigorífico Sansinena (CAP), la Estación Aguará... el puerto Cuatreros, los embarques y la lanera... Cuando esto muere, muere todo el pueblo” (Registro de clase, Escuela Federal, 21 de agosto 2014).

En esta exposición, Sonia incorpora a la localidad de Cerri en una línea evolutiva que articula el declinamiento industrial con la “muerte del pueblo”. Luego en la entrevista, ella menciona que previamente a la llegada al Museo Fortín Cuatreros pide a los choferes “unas

paraditas extras” para analizar el paisaje: las estaciones del ferrocarril, el ex frigorífico y la lanera.

Como mencioné en el capítulo anterior al describir el Museo Fortín Cuatrerros, la localidad de General Daniel Cerri fue a principios del siglo XX un importante polo industrial, en 1903 se crea con capitales británicos el Frigorífico Sansinena con un puerto llamado Cuatrerros, luego en la década de 1950 se transfiere a la Corporación Argentina de Productores de Carne (CAP) con producciones record y el empleo de 1200 operarios. En 1905 inició en la misma localidad el lavadero de pieles Soulas et Fils, que luego en 1929 cambio su nombre por Lanera Argentina. El lavadero obtenía los cueros del matadero Sansinena mediante la estación de ferrocarril Aguará. Este ramal también era utilizado para el transporte de empleados en las rotaciones de los turnos. “La muerte del pueblo”, como expresa Sonia, se produce cuando cierran estos establecimientos que aglutinaron la mayor parte de los pobladores de la localidad: a fines de la década de 1990 comenzaron las dificultades económicas y finalmente en el año 2001 la justicia decreta el quiebre y cierra de la empresa frigorífica, mientras que en el 2001 el Banco Nación adquiere el establecimiento de La Lanera en remate, desguazando su maquinaria.

7.7. Mirar el malón de 1859 desde una perspectiva de los Derechos Humanos

Para parir un nuevo mundo al tiempo hay que entender,

para cambiar la historia hay que comenzar,

para vivir la gloria americana del mañana

hay que luchar

(Víctor Heredia. *Taki Ongoy*, 1992)

Brevemente en este apartado, me parece importante analizar una experiencia educativa que recupera desde la perspectiva de los Derechos Humanos, lo que fue el malón de 1859 a Bahía Blanca, al que ya he hecho mención en el capítulo 5 y anteriormente. Antes que nada, veo necesario aclarar que la aproximación a esta experiencia realizada en la Escuela Experimental en el año 2015, no formó parte del trabajo de campo. Sino que es una

reconstrucción posterior porque durante su desarrollo no sabía de su existencia. Esta experiencia la fui entramando a partir de sucesivos relatos que la referenciaban. Antes de relatar la experiencia escolar me detendré brevemente a explicar en qué consistió el malón de 1859 a Bahía Blanca, para luego analizar su abordaje escolar en el marco del programa provincial “Jóvenes y Memoria”. Cabe aclarar que la Escuela Experimental tiene una larga trayectoria en la participación en este programa.

El malón de 1859 a Bahía Blanca es un hecho que está invisibilizado en los discursos oficiales y en las marcas del paisaje bahiense que los grupos dominantes establecen. Sin embargo, muchos son los historiadores, aficionados, periodistas y escritores que han opinado sobre él. Crespi Valls, como director del Museo Histórico, fue el que recopiló una serie de testimonios al cumplirse el primer centenario el 19 de mayo de 1959: “Arden aún hasta este día en la plaza pública, algunos cadáveres humanos” escribieron los Consejeros Municipales Julio Casal, Cornelio Galván, Mariano Méndez, Zenón Ituarte y Bruno Quintana en una carta coronel José Orqueda, presidente de la Municipalidad de Bahía Blanca, el 20 de mayo de 1859. Era un pedido para que “cese el espectáculo que la gente culta de la población no acostumbrada a él, no puede presenciar sin horror” (Crespi Valls, 1959, p. 139). Un tiempo después del malón 1859, el General Cerri participante de los hechos dice: “El espectáculo salvaje de aquella invasión no estaba completo. Faltaba la última escena de la barbarie. Los cadáveres de los indios, que ascendían poco más o menos al número de cien, fueron amontonados en la plaza pública y... ¡quemados!” (Crespi Valls, 1959, p. 90). El malón a Bahía Blanca del 19 de mayo de 1859 terminó en tragedia: alrededor de 150 indígenas fueron asesinados y el 20 de mayo, el comandante del Fuerte Argentino, el coronel Olegario Orqueda, ordena quemar sus cuerpos en la actual Plaza Rivadavia. “La hoguera del escarmiento” como se la llamó fue el acto más salvaje realizado contra los pueblos indígenas en la ciudad de Bahía Blanca.

Durante el siglo XIX las comunidades indígenas de pampa y Patagonia conforman grandes cacicazgos, destacándose el de Calfucura en Salinas Grandes, que controlaba la obtención de sal (necesaria para el tratamiento del cuero y la carne) y una amplia red de caminos llamada “rastrillada de los chilenos”. El historiador Mandrini (2008) explica que el establecimiento de estas redes respondía a dos circuitos de intercambios: el del ganado y el doméstico. En relación al primer circuito de intercambios, los malones serían importantes para arrebatar ganado que luego se trasladaba a los mercados andinos a cambio de

importantes productos. El circuito doméstico se usó para la provisión de mercaderías a las tolderías y algunos productos que se comerciaban en las fronteras criollas.

Para la organización del malón de 1859 a Bahía Blanca, el Cacique Calfucura tendrá otros motivos. Lo hace desconfiando de los acuerdos de paz firmados con el sargento Francisco Iturra, que los había incumplido un año antes (Ratto, 2004). Además, Iturra mantenía el monopolio en la compra de cueros a los indígenas negociando las condiciones. Otro hecho significativo fue el asesinato de José María Bulnes Yanquetruz en octubre de 1858 por una puñalada en la espalda en la pulpería de Ruiz Silva. Seguramente por ambos hechos, el malón en su paso incendió ambas pulperías. El malón, que se podía haber prevenido, fue defendido por el Regimiento de Granaderos, la Guardia Nacional, la Legión Agrícola Militar y los indios amigos al mando de Ancalao y Linares generando una masacre. La posterior orden del presidente de la Municipalidad José Orqueda consistió en quemar públicamente los cadáveres de los indígenas asesinados en la actual Plaza Rivadavia.

El programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires desde el año 2002³⁹. Está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone que los equipos de trabajo elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia. La Escuela Experimental tiene una amplia trayectoria sobre la participación de los estudiantes en distintos trabajos del programa, pero en 2015 les interesó involucrarse en un tema que no refería estrictamente a la Historia Reciente, por lo que elaboraron un proyecto llamado “19 de mayo de 1859. Un malón en Huecuvu Mapu”. Lo fundamentaron señalando que tomaban el malón desde:

“una perspectiva de reparación histórica, de pedagogía de la memoria, con procesos de reflexión crítica, en un marco de diálogo intercultural, como forma de profundizar nuestra democracia sin olvidos, y con verdad y justicia, recordaremos un hecho acontecido, que transcurre en la plaza céntrica y principal de la ciudad, hace algo más de 150 años”.

³⁹ El programa fue declarado de interés educativo provincial por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y de interés educativo nacional por el Ministerio de Educación de la Nación.

El resultado del proceso de trabajo fue la realización de un video de aproximadamente quince minutos, en el que participaron Araceli, la docente sobre la que ya hemos referencia por su visita al MAHBB, estudiantes, profesores universitarios, e integrantes de la organización Kumelén Newen Mapu (a la que ya hemos presentado). El video está disponible en las redes sociales (https://www.youtube.com/watch?v=tpY7_VIciy0).

En este aparatado me interesa analizar el malón de 1859 respondiendo a dos preguntas: cómo fue abordado el tema en la Escuela Experimental a través del proyecto; y por qué fue presentado bajo la temática de los Derechos Humanos. Como anticipé, el proyecto se desarrolló durante el año 2015 y el video que realizaron en la Escuela Experimental como resultado final fue presentado en noviembre de ese mismo año en Chapadmalal, localidad cercana a Mar del Plata (provincia de Buenos Aires), en el encuentro de clausura anual del Programa. En el proyecto participaron alrededor de quince estudiantes, pero a la presentación viajaron sólo seis. Si bien la actividad culminó con un resultado audiovisual, el proyecto incluyó diversas charlas con profesores universitarios, integrantes de la organización Kumelén y participaron también para la realización del video final el colectivo “Abuela/os Relatoras por la Identidad y la Inclusión Social” del PAMI (Programa de Asistencia Médica e Integral)⁴⁰ quienes armaron un teatro de sombras para ilustrar la narración que articulaba el relato, acompañada con música de Víctor Heredia (su obra *Taki Ongoy*). En la entrevista a Quimey de la organización Kumelén Newen Mapu, ella recuerda como fue convocada:

H (Hernán): - Una docente me comentó lo del video que hicieron por el 19 de mayo en el Proyecto Jóvenes y Memoria. ¿Ustedes participaron?

Q (Quimey): - Si, a mí me invita la gente de la Escuela Experimental a dar la charla, porque los chicos de Jóvenes y Memoria venían investigando diferentes cosas de la ciudad y se encuentran con el malón del 19 de mayo... (Entonces se preguntaron) ¿Cómo podemos hacer? Buscaron material y bueno ¿Comunidades originarias? Buscaron y encontraron a Kumelén, llaman y vamos a dar la charla y la verdad que fue muy interesante participar con ellos, porque ya ellos habían hecho una investigación, y después cuando empezamos a hablar del malón, (también) empezamos a hablar de la cosmovisión, de la

⁴⁰ Este programa impulsado por P.A.M.I en colaboración con Abuelas de Plaza de Mayo y Ctera (Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), se articuló en P.A.M.I (Bahía Blanca).

cultura, los problemas territoriales. Fui como dos o tres veces a darles una charla. Después también tuvimos la suerte de cruzarnos con las “Abuelas Relatoras” del PAMI, que ellas habían hecho un teatro de sombras referente al malón y entonces... ¡Está bárbaro el teatro de sombra que hicieron las abuelas relatoras del PAMI!!! (entonces) bueno, (trabajamos) en conjunto con ellos también. Se editó un video en el cual, creo que es una de las pocas cosas que anda dando vuelta en Bahía que explica lo del 19 de mayo. Porque bueno hemos hecho actividades, de hecho, todos los 19 de mayo hacemos la ceremonia, recordamos... (Entrevista a Quimey, Bahía Blanca 4 de mayo 2018).

El relato de Quimey sintetiza su participación en el proyecto escolar, y menciona los vínculos interpersonales que se desarrollaron durante el proyecto (que retomaré luego en el capítulo 8). En este fragmento la referente mapuche no se refiere a lo que significa el 19 de mayo como hecho histórico, sino que más bien retoma los temas y problemáticas actuales, especialmente los territoriales y subraya que el video es una de las pocas producciones disponibles en Bahía Blanca que explica lo que sucedió el 19 de mayo de 1859.

Coincidiendo en sus propósitos con Quimey, la docente de música que estuvo encargada del proyecto y conocí por medio de Araceli, Amalia, me explicó que las investigaciones históricas de los estudiantes tuvieron como objetivo final ligar los sucesos del 19 de mayo de 1859 con la actualidad:

H (Hernán): - ¿Y cómo cayó este proyecto? Digo porque es una perspectiva histórica sobre los pueblos originarios, un hecho histórico que trabaja los Derechos Humanos desde otra lógica...

A (Amanda): - ¡Sí! Lo que pasa es que lo llevamos como hasta la actualidad, como que nuestra ciudad tuvo otro nombre que hoy se desconoce, como que... (piensa) que en nuestra ciudad conviven los que están con Roca, escuelas que se llaman Roca y Campaña al Desierto, y por otro lado se hacen otra serie de actividades que reconocen a los pueblos originarios. Sí, es que lo fuimos llevando a cosas actuales, ponemos algo del himno a Bahía Blanca, que en un principio era ofensivo y que se tuvo que modificar, como que denunciarnos que hoy en día no se sabe que ese hecho ocurrió en la Plaza

Rivadavia, no se conoce. (Entrevista a Amalia, Bahía Blanca, 27 de diciembre 2017).

En la descripción de Amalia, el proyecto procuraba denunciar un hecho trágico para la ciudad que suele no ser conocido (de ahí el marco en el programa de Jóvenes y Memoria, dedicado a los Derechos Humanos), tratando de vincular ese desconocimiento con distintos procesos históricos de violencia (por ejemplo el himno de la ciudad “que en un principio era ofensivo”) y la vigencia del antagonismo en el sentido común (“en nuestra ciudad conviven los que están con Roca ... por otro lado se hacen otra serie de actividades que reconocen a los pueblos originarios”), ya que parte de la sociedad comparte los discursos sobre el genocidio indígena y la figura de Roca (Lenton, 2010; Delrío, 2011). En el video se denuncia la quema de cuerpos de los indígenas en la actual plaza de Bahía Blanca y su denominación como “hoguera del escarmiento”. En el teatro de sombras también se representa con un fuego rojo la resolución del malón de 1859. Amalia destaca que, al traer ese pasado a la actualidad, es posible reflexionar sobre qué lugares que atravesamos cotidianamente en la ciudad representan esa tensión, conflicto y enfrentamiento violento entre la sociedad blanca, criolla y los pueblos indígenas.

Esta idea de que en Bahía Blanca “conviven” los que están con Roca y los que reconocen a los pueblos originarios ha sido tratada por Lenton, Delrío, Pérez, Nagy, Papparían y Musante (2011) en un artículo titulado “Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina”. Por un lado, debaten cómo el Estado argentino buscó instalar en los monumentos conmemorativos, en la asignación de su nombre a espacios públicos (a los que agregaría, también a escuelas públicas), una pedagogía basada en el nacionalismo conservador y el militarismo de principios del siglo XX, que hizo de la llamada Conquista del Desierto una epopeya nacional.

Por otro lado, Lenton, et.al. (2011) señalan que en las últimas décadas se ha abierto un debate en algunos sectores de la sociedad acerca de la responsabilidad de Roca en el genocidio y la subordinación de los pueblos indígenas en el actual territorio nacional. Este debate tiene distintas expresiones, en algunos casos se propone la eliminación de los monumentos referidos al genocidio indígena, en otros el cuestionamiento está centrado en relacionar conceptualmente los dos genocidios: el indígena y el perpetrado por la última dictadura militar argentina. En este contexto se producen intervenciones en los monumentos y

espacios urbanos, por ejemplo, las que consisten en manchas rojas a semejanza de la sangre, u otras expresiones asociadas al genocidio indígena. Figura 7.9.

Por último, es importante advertir que las prácticas docentes vinculadas a estos proyectos no solo se explican exclusivamente por un debate social en el contexto que las profesoras retoman, ya que el mismo debe “anclar” en una trayectoria personal de las docentes para que pueda desplegarse efectivamente (Achili, 1986). En el caso de Amalia, ella recupera sus vivencias personales:

Entre esos temas salió fuerte: la vida de otro de los desaparecidos que fue alumno de acá, y ellos no sé porque habían oído lo del malón que se habían muerto algunos prendidos fuego, que si estaban muertos, que si no... ¡yo que sé! Así como eso era tan fuerte y yo no sé un carancho de pueblos originarios... En realidad, algo sí, yo de adolescente durante el gobierno militar, trabajé en la línea sur de Río Negro (provincia) durante siete años y fue algo que en mi vida me marcó... Entonces que los chicos volvieran a ese tema, es como que me movilizó un montón de cosas y dije: voy a hacer cursos de Pueblos Originarios (Entrevista a Amalia, Bahía Blanca; 27 de diciembre 2017).

Las expresiones de Amalia me permiten considerar cómo las prácticas docentes se configuran desde un marco amplio de experiencias, que en este caso recuperan vivencias juveniles. Pero las prácticas docentes también trascienden las aulas de una forma proyectiva, no solo retrospectiva, ya que como menciona mi interlocutora, las relaciones que propusieron los estudiantes entre desaparecidos y malón le generaron nuevos intereses en cuestiones sociales o culturales. Estas relaciones que configuran el campo laboral de la docente están determinadas por las condiciones institucionales y sociohistóricas, pero a su vez hacen a la producción de los sujetos de ese mundo institucional y social (Achilli, 2006).

Esta experiencia, a diferencia de las descritas en los apartados anteriores, constituyó un proyecto transversal a distintos cursos de la Escuela Experimental, y se alejó del formato tradicional de clases. Así como en el capítulo 5 describí la experiencia de la clase en el MAHBB, analizar un proceso transversal a las clases tradiciones me permite distinguir otra forma que asumen las experiencias renovadoras para el tratamiento de estos temas en contextos educativos.

7.8. Conclusiones parciales

En este capítulo se presentó el trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias del partido de Bahía Blanca en el sudoeste bonaerense, donde se focalizó en el tratamiento de diversas problemáticas de la historia local en relación al periodo de estudio (1828 y 1884). Esta reconstrucción tuvo como propósito problematizar algunas tensiones que se presentan en las experiencias cotidianas de las clases observadas cuando se pone en juego el mandato unificador de escuela, legitimada históricamente en sus funciones de fortalecimiento de la identidad nacional y el ejercicio de la soberanía. Este mandato ha sido objeto de debates sociales e históricos, y renovado con importantes matices el marco legislativo vigente: su recuperación en términos del currículo vigente no permite apreciar la heterogeneidad de prácticas áulicas que se generan en dicho contexto.

En este sentido, en las clases observadas las docentes recuperan con distintas estrategias didácticas aspectos parciales de la historia local, en general cuestionando la visión hegemónica de la imposición de un estado nacional. Las ideas que se destacan son la presencia de los pueblos indígenas en la región, la frontera como un espacio de relaciones interétnicas complejas en un contexto histórico donde el Estado Nacional estaba en construcción y no podía dominar el espacio del sur bonaerense a pesar de las sucesivas campañas militares realizadas durante todo el siglo XIX.

También presenté algunas estrategias didácticas donde referentes de los pueblos indígenas son convocados a los contextos escolares para asumir un lugar preponderante, presentándose ante estudiantes y docentes (en algunos casos francamente sorprendidos) como actores sociales que encarnan conflictos territoriales actuales. El énfasis en estos casos está puesto en vincular la expansión territorial de fines del siglo XIX con sucesos muy próximos de resonancia pública, donde el capital concentrado que ha adquirido tierras en el sur del país es enfrentado por organizaciones indígenas que han sufrido acciones concretas de represión por parte de las fuerzas de seguridad estatal.

Esta reconstrucción de las prácticas docentes permite poner en cuestión al tratamiento escolar homogéneo de la historia oficial, la construcción de la nacionalidad y como consecuencia la prevalencia de un paradigma que excluye las identidades no indígenas de la nación argentina. Desde esta mirada es posible recuperar los sentidos complejos que tuvo la incorporación de la Historia como disciplina en la escuela secundaria y en su relación con la

construcción de la nacionalidad, donde es posible distinguir una línea de continuidad en el objetivo de inculcar valores morales de nacionalidad, pero también su debate cotidiano en las aulas.

La idea de interculturalidad presente en los marcos legislativos permitió cuestionar el diseño curricular para tercer año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, que invisibiliza a los pueblos originarios desde los contenidos propuestos. Sin embargo, también pude determinar que el DCPBA es apropiado de manera muy heterogénea por las docentes en sus clases, ya que esta temática ausente es retomada de distintas maneras, incluso convocando a referentes de los pueblos originarios para que ellos mismos tomen la palabra, debatiendo cuestiones históricas y conflictos actuales.

**OTROS CONOCIMIENTOS SOBRE EL PASADO REGIONAL: DESPLAZAMIENTOS ENTRE
LAS HISTORIAS Y LAS MEMORIAS**

8.1. Introducción

8.2. Formas de conocer el pasado

8.3. Las narrativas locales referidas a la vida en la frontera en el siglo XIX (malones, pulpería y presencia militar).

8.3.1. De las escuelas al Museo Fortín Cuatrerros: un viaje guiado hacia el pasado regional

8.3.2. Una organización mapuche: “recordamos a los hermanos que fueron asesinados”

8.3.3. Un poblador cerrense: “la ‘Pulpería’, que yo sepa, nació con el Fortín”

8.3.4. Un arqueólogo: “no sería esa pulpería de frontera”

8.4. Versiones sobre el patrimonio

8.4.1. Transmitir un mensaje de conservación de patrimonio a los estudiantes

8.4.2. Referente mapuche: “Les explico a los estudiantes la complejidad del patrimonio”

8.4.3. Ley Nacional del Patrimonio Arqueológico

8.5. Elementos constitutivos y circulación del conocimiento

8.5.1. Darío: Conocer la ciudad

8.5.2. Me reconozco mujer mapuche y soy la cuarta generación de alfareros”

8.5.3. De Farnese (Italia) a Cerri: actos de memoria familiar

8.5.4. Arqueología de Rescate: el caso de “El Boliche”

a) Organizar el trabajo de campo

b) La “Pulpería”, el “Martín Fierro”: lo que nos enseñaron en la escuela y lo nacional

8.6. Conclusiones parciales

“Luego de tanto producir, sorprendió a todos con Sudaka, su primer disco, en el que convirtió el pregón de un botellero de su Bahía Blanca en canto dance, además de hacer bailar con el canto de una tribu pigmea. Una línea de trabajo que continúa en Civilizaçao & Barbarie. Musotto se concentró en 10 temas que fue desarrollando casi simultáneamente, para que hubiera una idea clara de unidad en este disco con título de inevitables ecos sarmientinos. Pero Ramiro corta y pega elementos que la cultura separa, jugando como los chicos, que ven todo unido, como enseñan los tambores” (Pagina 12, 19 de noviembre, 2006)

[Ramiro Musotto, nació en La Plata, vivió en Bahía Blanca y falleció en Salvador de Bahía, Brasil (1963-2009)]

8.1. Introducción

A lo largo del trabajo de campo me encontré con distintos actores que, sin ser docentes o integrar directamente la administración de los museos, generaban, narraban y construían distintos conocimientos sobre el pasado regional del siglo XIX y el patrimonio ligado a las localidades de Cerri y Bahía Blanca. Para Burke (2017) hay una diferenciación importante entre la información sobre el pasado que los sujetos construyen de manera ordinaria en sus quehaceres y el conocimiento sobre el mismo, porque este último es un saber analizado, procesado, construido por las personas en un gran abanico de circunstancias que involucra conceptos, procesos de re-elaboración, de difusión y de uso.

Sobre el pasado regional del sudoeste bonaerense se han construido distintos conocimientos que abarcan los surgidos de la vida cotidiana, las instituciones y las organizaciones: los museos, las escuelas, las instituciones culturales locales, los periódicos, las oficinas de gobierno. En este sentido, la constitución de lo que es considerado patrimonio, es un proceso de involucra capas de conocimientos que entran en tensión o disputa en su definición (Endere y Prado, 2009; Crespo, 2005, 2011)

Estas construcciones sobre el pasado entran también en las aulas, en algunos casos más directa y en otros indirectamente; de hecho, interaccionan entre sí. En este capítulo analizo algunas prácticas de reconstrucción y transmisión de esos saberes acerca del pasado

focalizando en tres actores que consideré relevantes para esta Tesis, a los que se suman algunos integrantes de un equipo de investigación.

Entre los primeros, uno de ellos es el guía que orienta el recorrido en colectivo desde las escuelas hacia el MFC; otra es una referente de la Organización Mapuche Kumelen Newen Mapu, sobre quién ya hice referencia cuando me aproximé al proyecto de “Jóvenes y Memoria” de la Escuela Experimental, trabajando sobre el malón de 1859. El tercer actor relevante es un poblador de Cerri, quien en sus relatos se refiere a distintos hechos de la historia de su localidad retomando sus vivencias familiares. Me encontré con él casi de casualidad cuando fue invitado por el personal del MFC al descubrirse el sitio arqueológico “El Boliche” frente al mismo, y unos días después lo entreviste también en el museo. Por último, también consideraré en este capítulo las visiones sobre el pasado y la historia regional que relatan los integrantes, estudiantes e investigadores, que participaron de las excavaciones arqueológicas organizadas por el Equipo de Arqueología del Departamento de Humanidades (UNS) durante el año 2015 en el mencionado sitio.

Cabe aclarar que la intención no es presentar las historias o relatos de vida (Padawer, 2008) de estos actores que consideré relevantes: el guía, la referente mapuche y el vecino de Cerri; sino más bien realizar un análisis de distintos tópicos temáticos que se desplegaron en las entrevistas, y constituyen narrativas sobre el pasado local: fragmentarias y dispares, en algunos casos, los relatos serán complementados con otro tipo de documentos escritos para su mejor comprensión.

He analizado estas narrativas a partir del concepto de memoria, que ya he anticipado, pero ampliaré a continuación para poder desplegar los recuerdos que articulan estos actores y su participación en la construcción de la memoria social sobre el tema que me ocupa en la Tesis. Los tópicos de análisis para estos materiales serán: a) las narrativas locales referidas a la vida en la frontera en el siglo XIX (malones, pulpería y presencia militar), b) las perspectivas sobre el patrimonio y c) las dimensiones constitutivas de estos conocimientos y los ámbitos en que se producen y circulan.

8.2. Formas de conocer el pasado

En el capítulo 5 he hecho referencia a las vinculaciones entre historia y memoria en la escuela. La Historia como código disciplinario en la escuela difiere de la memoria porque incluye valores y creencias en una trama de relatos cuya finalidad es la formación de los alumnos en la identidad nacional. Se ocupa del uso actual de los recuerdos recibidos, de activar los olvidados, y su estudio está orientado a que los estudiantes entiendan el cambio de las sociedades a través del tiempo expresados en forma narrativa (Carretero, Rosa y González, 2013, pp. 23-24). La Historia escolar no es el único relato que escuchan o leen los estudiantes, sino que ellos se encuentran con conocimientos sobre el pasado, dentro y fuera de las aulas, que dialogan con el conocimiento disciplinario escolar y las construcciones históricas propiamente dichas.

Desde la historia, Peter Burke (2017) ha sido uno de los autores que contribuyó de modo significativo a la problematización de la construcción de conocimiento en el marco de la ciencia, planteando la distinción entre el concepto de conocimiento y el de información recurriendo a la metáfora del antropólogo Claude Lévi-Strauss: de esta manera la información puede asimilarse a lo crudo y el conocimiento a lo cocido. Con esta metáfora Burke apuntaba a que la información se clasifica, critica, verifica, mide, compara y sistematiza, de esta forma se constituye en conocimiento. Lejos de asimilar el concepto de conocimiento a un proceso restringido solamente a la ciencia, Burke consideró que, en las interrelaciones sociales, los sujetos permanentemente construyen conocimiento sobre el mundo y sobre su pasado.

Desde la antropología, la distinción entre la ciencia y otras formas de conocer el mundo fue uno de los temas más convocantes para los etnógrafos clásicos, pero la antropología de la educación renovó el interés por el estudio de formas de conocer definidas como locales, tradicionales, intuitivas, ordinarias, prácticas, problematizando como la oposición entre estas modalidades y la ciencia oculta las diferentes maneras en que se produce conocimiento predictivo a través de configuraciones heterogéneas; tanto el conocimiento práctico como el científico combinan formas distintivas de desarrollos cognitivos y técnicos, las que se producen mediante prácticas o saberes históricamente constituidos (Diez, Hecht, Novaro y Padawer, 2011).

Con estas consideraciones, al abordar conocimientos sobre el pasado producidos dentro y fuera de las instancias escolares, es necesario atender a las distintas experiencias formativas de los sujetos que los producen, integrando concepciones y saberes que provienen de la memoria social con los que se entranan relatos o narrativas históricas; la memoria, los

recuerdos y las vivencias personales cobran significancia integrados junto a conocimientos que provienen de fuentes históricas consagradas o legitimadas, incluida la misma escuela donde la mayoría de los sujetos atravesamos nuestra infancia.

En el campo de la pedagogía se ha debatido asimismo extensamente acerca de la construcción de conocimientos mediante la asociación entre memoria e historia. Para Mario Carretero, Alberto Rosa y M. Fernanda González (2013) una diferenciación consiste en considerar que la memoria recupera recuerdos, vivencias, experiencias tal como fueron experimentados por los sujetos, tiene carácter individual, aunque también estas experiencias se entranan con procesos de memoria colectiva. La historia no sólo se ocupa de los recuerdos vividos, sino que pretende establecer un discurso “verdadero” de los hechos para poder describirlos y explicarlos, aun cuando autores como Burke (2017) y en general, aquellos inscriptos en la denominada Escuela de los Anales⁴¹, ya han advertido que esa visión positivista de la Historia como ciencia que construye datos objetivos es discutible.

En el capítulo 5 he hecho referencia al tratamiento de la Historia en la escuela secundaria, relativizando aquellas ideas que tienden a ver en su enseñanza la finalidad de transmitir valores ideológicos y morales, lo que se vincula con una pretensión de construir un saber universalmente válido sobre el pasado. La historia escolar se objetiva principalmente en los libros de textos y el currículo educativo, por lo que se distingue de la historia cotidiana escolar que se produce cuando esos textos son incorporados en las aulas, donde ocupa un lugar central la memoria colectiva, actualizada en las escuelas desde lo que los estudiantes y docentes saben acerca del pasado. La historia escolar se diferencia por su parte de la historia académica, que es la que desarrollan los científicos contribuyendo a conformar el saber disciplinar y es apropiada en los currículos, libros de texto y prácticas docentes (Rockwell y Mercado, 1988; Rockwell 1995, 2009; Achili, 1996, 2006), como ya he mostrado en los capítulos anteriores.

⁴¹ La llamada Escuela de los Annales es una corriente historiográfica que surge en Francia en la década de 1930 y se desarrolla durante todo el siglo XX. La escuela adquirió esta denominación por la publicación que le dio origen, denominada Anales de Historia Económica y Social. El giro historiográfico consistió en haber desarrollado una historia que no focalice en los acontecimientos políticos y en el individuo como protagonistas, sino por presentar procesos históricos basados en las interrelaciones entre los aspectos sociales, económicos y políticos.

La memoria ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas, por lo que a continuación haré algunas referencias adicionales desde los aportes del campo disciplinar de la Historia, la Antropología y la Sociología, con la intención de entamar las perspectivas que estos campos disciplinarios han propuesto para analizar distintas experiencias o vivencias personales o colectivas, con ese marco analizaré los relatos locales sobre el pasado que propongo recuperar en este capítulo.

Desde la Historia, M. Paula González y Jean Pagés (2014) sintetizan el importante movimiento hacia los estudios de la memoria que se genera a partir de 1970, asociado al giro lingüístico que puso el acento en la narración, y una mirada hacia los actores o fenómenos anteriormente ignorados por la historiografía tales como la vida cotidiana, las mujeres, los movimientos políticos subalternos, las minorías (étnicas, sexuales, migrantes), que como he señalado, se vinculan en parte al cambio conceptual propuesto por la escuela de los Anales.

Uno de los aportes claves para entender la construcción del campo teórico fue el realizado por el sociólogo Maurice Halbwachs (2004) quien a fines de la década de 1930 propuso el término “memoria colectiva” para referirse a los procesos de recuerdo y olvido de grupos o colectividades, advirtiendo que cuando recordamos algún acontecimiento no lo hacemos solos, sino con los recuerdos de los demás, recuerdos que quedan entrelazados y que se refuerzan en conmemoraciones y celebraciones compartidas.

Este concepto permite abordar las luchas sociales y políticas protagonizadas por los colectivos sociales, ya que estos recuperan elementos del pasado para cohesionar esas acciones de demanda en torno a una identidad compartida que las legitima como tales. Halbwachs fue quien introdujo la idea de “trayectoria”, definiéndola como las formas en que las personas reconstruimos nuestras propias autobiografías, que no son lineales, sino que se irán modificando según los lugares que ocupamos y las relaciones que establecemos en los distintos contextos sociales (Ramos, 2011, p. 133).

Otro concepto que propuso Halbwachs es el de “actos del recuerdo”, que definió como conmemoraciones al servicio de las acciones presentes, de un aquí y ahora, por eso la memoria también incluye olvidos que no son conmemorables. Historiadores como Hobsbawm y Terence Ranger (2002) propusieron que las sociedades se apropian del pasado para buscar repuestas en el presente; la memoria construye el pasado integrando los textos históricos y relatos orales en el presente.

También socióloga Elizabeth Jelin exploró esta idea, señalando en relación a las memorias vinculadas al pasado reciente en el Cono Sur que la memoria está constituida por las maneras en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con el futuro. Para Jelin (2018), es el sentido del pasado el que está sujeto a interpretaciones y por esto constituye un escenario de confrontación frente a otras interpretaciones, a menudo contra olvidos y silencios. Un aporte significativo de la investigadora consiste en analizar las prácticas de la memoria como “una militancia” sobre el pasado, que se cuele en la esfera pública en función de compromisos emocionales y políticos (Jelin, 2018, p. 15).

Otra noción que resulta útil para pensar los saberes y prácticas cotidianas de recordar, que se modifican en las relaciones intergeneracionales pero que también sedimentan conocimientos es la de “memorias-conocimiento”. Tim Ingod (2011) recurre a este concepto para referirse a la memoria como un conocimiento específico que se encuentra en construcción permanente entre los actores en un contexto específico, pero que a su vez es un resumen del conocimiento integrado a lo largo de diversas trayectorias, al estilo de cómo los caminantes transitan los senderos ya recorridos por otros. En este sentido, para Ramos conocer algo o a alguien es conocer su historia y de ser capaz de juntar aquella historia con la propia, siendo en este entramado donde las “memorias- conocimientos” son generadas. El conocimiento emerge en la vida a través de un proceso activo de recordar y no como una transmisión pasiva del legado de los ancestros, conocer es ser capaz de volver a contar historias del mundo y volver a tejer memorias por donde otros ya pasaron y otros seguirán (Ramos, 2016, pp. 55).

Qué se recuerda y qué se olvida es un proceso constructivo de la memoria que incluye, como he señalado retomando a Jelin (2018), disputas, controles y memorias subalternas. Siguiendo a esta autora, González y Pagés (2014) señalan que hay experiencias y marcas, simbólicas y materiales, que construyen y activan memorias; es por esto que la memoria es objeto de disputas y conflictos sobre los sentidos del pasado que se van construyendo a lo largo del tiempo en ambos planos, simbólico y material. Ramos (2011) también retoma los estudios de Jelin para destacar que los soportes reconocidos de la memoria (ya sean monumentos, archivos u otros) no garantizan por si solos su evocación, sino en la medida en que estos son incluidos en acciones orientadas a traer el pasado al presente.

La idea de soportes de la memoria ha sido abordada recientemente por Gastón Gordillo en sus estudios sobre los “escombros” (2018), restos de construcciones y de medios de transporte que han quedado en el paisaje del norte argentino. Retomo para el análisis lo que él ha llamado, siguiendo a Walter Benjamín, “constelaciones” término utilizado para concebir la historia y su actualización en el presente. Gordillo rescata así la idea de que la historia está definida por la interrupción, los escombros, las constelaciones y la catástrofe (Gordillo, 2018, p. 36). La “constelación espacial” es un proceso de acumulación objetos en forma de palimpsestos en el espacio social, que cobran sentido según las múltiples referencias asociadas que los sujetos le otorgan. En este sentido, lo espacial incluye los recorridos hacia el MFC y el paisaje que lo contiene como expresión patrimonial, a los que ya he hecho referencia en capítulos anteriores.

Estas posiciones teóricas que brevemente he presentado hasta aquí permiten analizar los distintos relatos que generan conocimientos sobre el pasado regional y el patrimonio que se presentan articulados en las narraciones de ciertos protagonistas (un guía, un vecino, investigadores, un referente indígena). De esta manera se han entramado reconstrucciones históricas académicas, historias cotidianas y escolares en trayectorias personales, comunitarias y científicas.

Por último, quisiera señalar que estas definiciones pueden relacionarse fructíferamente con el concepto de “apropiación” desarrollado por Rockwell (2011), entendido como el sentido transformador de la acción humana que utiliza los recursos culturales disponibles para distintos usos en sus prácticas cotidianas. Los recursos culturales que se apropian los sujetos no son todos los disponibles, el conocimiento cultural acumulado, sino los que efectivamente se objetivan en el ambiente inmediato, en el cual la escuela constituye un contexto más de objetivación y apropiación. En los siguientes apartados, presentaré como los sujetos de la investigación recuperan en sus narraciones distintas apropiaciones sobre la cultura objetivada en su entorno, configurando así tramas con las que dan sentido a su pasado, articulado en la memoria social local.

8.3. Las narrativas locales referidas a la vida en la frontera en el siglo XIX (malones, pulpería y presencia militar)

En mayor o en menor medida, los actores presentados anteriormente desplegaron distintas narrativas sobre el pasado. Entre ellas, algunas están más estrechamente vinculadas a hechos históricos acontecidos durante el periodo de tiempo que se aborda en esta Tesis (1828-1884); por ello, a continuación, analizaré las narrativas locales que estos interlocutores (guía, referente, vecino, arqueólogos) realizan sobre la vida en la frontera y su vínculo con hitos históricos tales como la llegada del ferrocarril, la construcción del puerto y los contingentes migratorios.

83.1 De las escuelas al Museo Fortín Cuatrerros: un viaje guiado hacia el pasado regional

Como he señalado anteriormente, el recorrido hacia el MFC, ubicado en la localidad de General Daniel Cerri, está incluido dentro del Programa Municipal “¿Conoces Bahía?”, dependiente de la oficina de Turismo municipal. La finalidad del programa es organizar recorridos históricos por el partido de Bahía Blanca y está orientado casi con exclusividad a las instituciones educativas, sean estas de cualquier nivel y modalidad facilitando para ello la movilidad para que las escuelas puedan llegar a los museos distantes.

En los recorridos en los que participé con la Escuela Federal (2014) y la Noroeste (2015), el colectivo pasó a buscar a los estudiantes y docentes acompañantes por la escuela, luego se dirigió a la municipalidad donde se incorporó el guía y desde ahí nos dirigimos hacia el museo. Durante ese trayecto tomaba la palabra Darío, quien relataba distintos hechos vinculados a lugares históricos de la ciudad de Bahía Blanca y de General Daniel Cerri. A continuación, presento algunas de las temáticas a las que hizo referencia en su relato, de mayor relevancia para esta Tesis.

La primera referencia significativa en el relato de Darío se vinculó con lo que localmente es denominado “la segunda fundación de Bahía Blanca”, que por su secuencia está intrínsecamente ligada a la primera. A poco de iniciar el recorrido en el colectivo desde la Municipalidad, donde ya se encontraban las docentes, una preceptora y los estudiantes de la escuela Federal ya ubicados en sus asientos, el guía se presentó y mencionó que su relato los acompañaría desde el centro de la ciudad hasta el MFC. Figura 8.1. El comienzo del relato incluyó una muy breve referencia a la Plaza Rivadavia, ubicada frente a la Municipalidad, pero Darío solamente mencionó que fue construida en 1910, para luego ubicar algunos edificios que la rodean como la Catedral (llamada Nuestra Señora de la Merced), el Banco Nación, los Tribunales y la Aduana. Como he señalado, la plaza Rivadavia fue escenario del

malón de 1859 (entre otros acontecimientos locales), pero esto no está incorporado en el relato del guía.

Mientras el colectivo se desplazaba por la avenida Colón hacia la Ruta 3 que conduce al puerto de Ingeniero White y a la localidad de General Daniel Cerri, nos acercamos al lugar donde se ubicó la manzana fundacional de la ciudad; en ese momento Darío efectuó la primera referencia más extensa en su relato sobre el pasado de Bahía Blanca, explicando que la Fortaleza Protectora Argentina fue fundada por Coronel Ramón Estomba para establecer un punto intermedio y así reforzar las costas entre la localidad de Carmen de Patagones (extremo sur de la actual provincia de Buenos Aires) y la ciudad de Buenos Aires. Luego de recorrer unas diez cuadras por la avenida y al pasar por un puente de viejos adoquines desde donde se podían visualizar los intrincados ramales del ferrocarril, el guía hizo una referencia aún más extensa que la anterior, refiriendo a lo que se conoce como la “segunda fundación” de Bahía Blanca:

Pero la presencia inglesa marca un gran hito... Si ustedes van a algunos libros de historia... la llegada del tren y la presencia de los ferrocarriles ingleses, está marcada en la historia bahiense, y algunos autores hablan de que esta fue una segunda fundación de la ciudad y ¿por qué? En esa primera fundación de la que veníamos hablando donde estaba la Fortaleza Protectora Argentina, lo que era la localidad de Bahía Blanca, había quedado como un pueblito muy chiquitito. Era una aldea de supongamos 5.000 habitantes, estaba la fortaleza, unas pocas casas, algún que otro campo o estancia por la región y nada más. En 1883 cuando llega el ferrocarril se produce una explosión, en cuanto a la cantidad de habitantes; y en 1885 aproximadamente, uno de los censos que se hace en la ciudad, queda registrado como Bahía Blanca había llegado a la cifra de 14.000 habitantes en tres años. ¿Quiénes eran estos habitantes que habían llegado? ¡los inmigrantes! Los inmigrantes que habían llegado sobre todo al puerto y venían a trabajar. M muchos de ellos italianos, pero de todos los países del mundo y de casi todas las colectividades. Esto provoco ese gran salto. Y además se habla de la llegada del ferrocarril como segunda fundación porque nos dejó muchos testimonios en la ciudad de Bahía Blanca, ustedes ven toda la red ferroviaria que habían instalado las compañías (Recorrida guiada al MFC, Bahía Blanca, 8 de septiembre 2014).

En esta referencia a la “segunda fundación” de Bahía Blanca, Darío unificaba distintos procesos constitutivos de la inserción del sudoeste bonaerense al modelo agroexportador nacional de fines del siglo XIX, reproduciendo la idea extendida en textos académicos y escolares de que con la llegada del ferrocarril y la construcción del puerto, junto con la inversión de los capitales británicos, se iniciaba la modernización de Bahía Blanca (Ribas y Tolcachier, 2012), relato al que he hecho referencia en el capítulo anterior. Asociado a este proceso de expansión capitalista y de infraestructura, en el relato de Darío se ponderaba la llegada de inmigrantes europeos como causa generadora de un impacto importante en crecimiento de la población, además de constituir la mano de obra necesaria para la construcción del puerto y la extensión de la red ferroviaria. Como ya mencioné anteriormente, en las narrativas oficiales sobre la ciudad hay una asociación directa entre la primera y la segunda fundación, y ambas son imágenes representativas del “progreso” de la ciudad.

Luego de transitar por la avenida, el colectivo tomó la Ruta 3 hacia el sur de la Provincia de Buenos Aires. Ahí comenzó un recorrido paralelo a la costa donde se divisaban los humedales y cangrejales. Desde ese momento el guía comenzó a anticipar los temas que se vinculaban con la localidad de Cerri y el MFC. Retomó así el tema de la fundación de Bahía Blanca, pero esta vez asociada a los malones:

D (Darío): - ¿Qué contar de Cerri?, vamos a esperar a llegar allá... Pero tiene que ver un poco con lo que estamos contando, tiene que ver con la fundación de Bahía Blanca, por supuesto, con... algunas condiciones que se dieron (en ese momento), como fueron los distintos pueblos, llamados aborígenes o pueblos originarios, que atacaban a las distintas instalaciones o puestos de los llamados blancos. No sé si ustedes han hablado o han escuchado hablar de los malones. ¿Quién se anima a contarme que era un malón? ¿A qué se le llamaba malón? (silencio) A ver... ¿Cuál es la imagen que ustedes tienen si hablamos de malón? ¿Qué pasaba en un malón?...

Alumno: - son ladrones de hacienda...

D: - Sí, son ladrones de hacienda; pero ¿qué básicamente, concretamente era un malón? Venían estos ladrones y te decían: ¡buenas noches! ¿Puedo tomar su ganado si no le molesta? Me parece que no (remarca con dedo). Entonces era básicamente un ataque. Yo he leído las crónicas y descripciones del gran malón de 1859, y básicamente todo gran malón lo hacía

de esta manera: siempre por lo general ocurría de noche... Ustedes imagínense que están durmiendo, tres de la mañana supongamos ¿no? una situación general... O a la hora que ustedes estén durmiendo, no importa si ahora ustedes se van de matiné o no. Supongamos tres de la mañana están en su casa piola, y de golpe empiezas a sentir que tiembla todoooo, empieza a temblar todo. Primero van a ladrar los perros, pero después se callan, porque sobre todo en ese gran malón del '59 estaban entrando a la ciudad 3.000 caballos al galope con 3.000 jinetes, todos gritando imagínense. Así que era una situación bastante traumática, tanto es así que, en uno de los testimonios del malón, escrito en uno de los libros de la iglesia pone: noche de espanto y carnicería... Ustedes imaginen más o menos como eran estos ataques (...) Pero por lo general estos malones tenían el objetivo principal de robar ganado y de capturar prisioneros, mujeres y chicos, que eran tomados como prisioneros en algunos casos como esclavos para que sirvieran para hacer las tareas más comunes en las tolderías. Y en algunos casos se cuenta que a algunas de esas mujeres prisioneras se les cortaba los talones para que no pudieran escapar. El cacique que más esclavas tenía, tenía más poder, tenía más importancia. (Recorrida guiada al MFC, Bahía Blanca, 8 de septiembre 2014).

En su relato Darío realizó una vinculación entre la fundación de Bahía Blanca planteada de manera general (sin distinguir si estaba refiriéndose a la primera o segunda fundación, a pesar de que hay un salto temporal de casi cincuenta años entre ambas), y la construcción del Fortín Cuatrerros. Articulando el relato de esa forma, Darío atribuía el establecimiento de los fuertes y fortines a los malones, estableciendo una unidad espacial y temporal entre la Fortaleza Protectora Argentina (actual Bahía Blanca, en 1828) y el Fortín Cuatrerros (actual Daniel Cerri, 1876), reuniendo ambas poblaciones características comunes y particulares de la vida en la frontera: la existencia con los malones.

Esta “condensación” (Portelli, 1989) de distintos hechos es una operación propia de la memoria social que consiste relacionar, mezclar y unificar acontecimientos diferentes porque comparten una misma característica definitoria, aportándoles en cada caso algún aspecto relevante; en este caso, la fundación de la Fortaleza y el Fortín Cuatrerros permiten explicar una unidad espacial y temporal a partir del paisaje que rodea a Cerri y Bahía Blanca, comunicar a los estudiantes el trazado de una frontera que hoy es invisible.

Ante la pregunta de Darío sobre el malón, un estudiante lo asoció a una estrategia indígena de robo de hacienda. Esta escueta respuesta forma parte de las explicaciones académicas respecto de las relaciones interétnicas en ese momento (Villar, Jiménez y Ratto, 1998; Ratto, 2004, 2015; Mandrini, 2008), aunque en estos textos ha sido problematizada como parte integral de procesos más complejos y multicausales. En las clases observadas esta cuestión no fue muy problematizada, pero para entender el intercambio es importante reponer que el nombre del museo al que se dirigían: “cuatrerros”, remite directamente a la respuesta del estudiante.

Simplificando el argumento histórico respecto de los malones ya disponible en la historiografía local, el guía continuó con un relato donde pasó a describir los malones como una situación imprevista y traumática, recreando una escena dramática de un malón en particular (el de 1859), donde el susto y el miedo se expresaban in crescendo a partir de sensaciones corporales (“temblaba todo”, “3000 jinetes gritando”). La condensación es evidente en la descripción del malón de 1859 que sufrió la Fortaleza Protectora Argentina, que no tiene asociación directa con el Fortín Cuatrerros y la localidad de Cerri a la que se estaba dirigiendo, pero que se articularon en el mismo relato.

Como parte de esta presentación dramática de las condiciones de creación de los fortines, Darío se refirió a que el malón no solo tenía como objetivo el robo de ganado (que el estudiante había mencionado), sino también la toma de prisioneros, niños y mujeres que eran utilizados como “esclavos de los caciques”, agregando como detalle descriptivo para transmitir la violencia imperante que “en algunos casos se les cortaba los talones para que no puedan escapar”.

En esta reconstrucción detallada me llamó la atención como el guía omitía la violencia hacia los indígenas en la expansión estatal, aun cuando ésta ya ha sido reflejada en numerosos textos educativos (Pupio y Perrière, 2013; Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Si bien los debates sobre la violencia hacia los indígenas bajo la denominación de genocidio están empezando a instalarse socialmente en sectores amplios de la población (Lenton, 2010, 2014), el relato del guía municipal evidencia que aún predomina en el sentido común la idea de que la “guerra al indígena” (Mandrini, 2007) fue necesaria para la construcción de la Nación.

Mientras el recorrido seguía hacia Cerri, el guía continuó su explicación diciendo que en 1876 eran comunes las incursiones indígenas para robar ganado que era comercializado en

Chile, por lo que los propietarios de tierras elevaron quejas a la Comandancia de Bahía Blanca. Es en este contexto cuando las autoridades deciden mandar a construir el Fortín Cuatros:

Por 1876, estas incursiones (malones) parecen que eran bastante comunes, entonces los propietarios de los campos que tenían por esta zona, se quejaron en la Comandancia. (Le pidieron) a la fortaleza militar de Bahía Blanca que hiciera algo porque cada dos por tres tenían que sufrir el robo de su ganado y, como dicen los testimonios, ese ganado era llevado a Chile para comerciarse. Entonces solicitaron al comandante de la fortaleza, que era un señor que se llamaba Comandante General Cerri, que era el encargado de la fortaleza y este Comandante manda a construir el fortín... una pequeña instalación militar que se ubicara al costado del Paso de los Chilenos, que era toda la rastrillada que usaba esta gente (...) y ese fue el origen del llamado Fortín de los Cuatros, que fue el origen de la localidad, en 1876 (Recorrida guiada al MFC, Bahía Blanca, 8 de septiembre 2014).

Como analicé en el capítulo 4, en el relato oficializado sobre el surgimiento de Cerri se asocia erróneamente el edificio del actual MFC al fortín creado por Cerri en 1876, ya que las investigaciones académicas han establecido que no tenía la forma constructiva del actual museo y que además estaba ubicado geográficamente en otro lugar no muy distante, en las orillas del río Sauce Chico. En el capítulo 4 de esta Tesis, expliqué las problemáticas vinculadas a la designación de la construcción que hoy ocupa el MFC como Monumento Histórico, y a la tipología de su reconstrucción en 1974, vinculada con esta dificultad de convertir una “casa azotea” en un “fortín”.

En ese sentido, las narrativas producidas por el guía durante los recorridos escolares hacia el MFC pueden pensarse como versiones, que, en el nivel local, reorganizan el estereotipo fundante de la Nación argentina, el de la población homogénea, blanca y de raíces europeas. En relación a los pueblos indígenas, hay imágenes muy significativas que se desprenden del relato: la que acentúa la presencia militar en la región para combatir los malones y por el otro, la crueldad de los originarios. Estas imágenes, como analicé, son constitutivas de la idea de Nación de fines del siglo XIX, pero tienen una significativa vigencia en la memoria social a partir del relato del guía municipal. Tanto la relocalización

espacial, como la condensación temporal de la fundación del Fortín Cuatrerros con las dos fundaciones de Bahía Blanca, forman parte de este proceso de versionado.

832. Una organización mapuche: “Recordamos a los hermanos que fueron asesinados”

En la entrevista realizada a Quimey, una de las referentes de la organización mapuche Kumelén Newen Mapu, los silencios invadían el relato con frecuencia: performáticamente, el acto de recordar se incorporaba como hilo en su narración. En contraste con la versión del guía que acabo de presentar, en el relato de Quimey sobre la frontera en el siglo XIX no había referencia a hechos históricos locales, excepto al malón del 19 de mayo de 1859 a la Fortaleza Protectora Argentina (actual Bahía Blanca):

Hemos hecho actividades, de hecho, todos los 19 de mayo (en referencia al malón de 1859) hacemos la ceremonia, recordamos a los hermanos que fueron asesinados, pero también hacemos una actividad que se llama Bahía Originaria en el marco de este 19 de mayo, con todo un montón de actividades (culturales) para compartir con la población, con la ciudadanía, sin dejar de lado este hecho tan aberrante que ocurrió en la ciudad (Entrevista a Quimey, Bahía Blanca, 4 de mayo 2018)

En el fragmento, mi interlocutora relataba que para rememorar ese hecho colectivamente, la organización mapuche realizaba una ceremonia en homenaje a los ancestros indígenas asesinados (“hermanos”), que enmarcaban en una serie de actividades vinculadas con la cultura mapuche. En la memoria colectiva, hechos trágicos se evocan de manera general (“este hecho tan aberrante”), ya que enfatizan la producción de manifestaciones artísticas que consideran una forma de resistencia militante y una proyección de demandas colectivas.

Como surge del contraste con el relato del guía, esta conmemoración disputa un relato que es invisibilizado por la historia cultural local, y se evidencia una intención de la organización indígena por difundir a los conciudadanos las dimensiones ocultas de un hecho histórico que, cuando es evocado en Bahía Blanca, suele asumir una forma que difiere sustantivamente de la que sostienen ellos. A diferencia de la fundación de la ciudad y la instalación del puerto, el malón de 1859 no es mencionado en los discursos de los

funcionarios, ni en los monumentos de la ciudad hay referencias a este hecho, así sea de forma positiva o negativa. Sin embargo, hay una calle que lleva por nombre “19 de mayo” en alusión a que fue por allí por donde entró el malón para dirigirse al centro del poblado. Esta huella del pasado es incorporada en el proceso de memoria social por parte de los colectivos indígenas y quienes los apoyan: algunos de los carteles de señalización de dicha calle hay sido intervenidos anónimamente con pintura roja, simulando sangre indígena.

Tanto el relato de Darío como el de Quimey apelan a vivencias dramáticas y a sensaciones negativas al evocar el malón. Sin embargo, para Quimey este hecho trágico es sustento para la construcción de la identidad colectiva, ya que la conmemoración del malón todos los años el 19 de mayo, le permite a la organización construir comunidad y militancia (Jelin, 2018). Más adelante volveré sobre este testimonio para explorar otras dimensiones del mismo.

833. Un poblador cerrense: “la ‘Pulpería’, que yo sepa, nació con el Fortín”

Otro actor relevante para analizar la memoria social sobre la vida en la frontera en el siglo XIX fue Alfredo, un vecino de la localidad Cerri. Alfredo adquirió protagonismo en mi trabajo de campo cuando supe que su familia fue la que donó el terreno donde hoy se encuentra el Museo Fortín Cuatreros. Figura 8.2. Los encargados del MFC lo habían invitado a ver el hallazgo arqueológico en ocasión del descubrimiento de la “Pulpería”, que luego describiré. La entrevista la realicé en el año 2015 en una pequeña cocina del museo, donde también participaron dos encargados del MFC y una colaboradora.

La presencia de Alfredo en el lugar permitió que en su relato se desplieguen breves referencias que le transmitieron sus antepasados sobre el siglo XIX, sus conocimientos sobre la conformación del paisaje donde está emplazado el museo, y temas vinculados a la historia de la localidad. Alfredo produce este entramado de temas recordando las vivencias personales y familiares.

Como mencioné anteriormente, la llamada Pulpería es una construcción que se encuentra enfrente al MFC, cruzando una avenida de tierra. En mayo de 2015 y como consecuencia del retiro de un árbol en el patio trasero de una construcción abandonada frente al MFC, aparecieron los restos de lo que fue un basural. Figura 8.3. Desde ese momento, como veremos más adelante, desde la Municipalidad de Bahía Blanca y desde el MFC se

intentó vincular ambas construcciones, asignándole una relación espacial representativa de la frontera del siglo XIX. En este sentido la denominación de ese sitio como la “Pulpería” intenta recrear un contexto social de frontera asociado al fortín.

H (Hernán): - ¿Qué se acuerda de la “Pulpería”?

A (Alfredo): - De la Pulpería, que yo sepa y me han contado, nació con el fortín... Porque me lo han contado... Tengo entendido que este fortín fue construido en la década de 1870, con esa Pulpería. No se hizo pensando que se iba a fundar el pueblo de Cerri, ¡No! Se hizo para contener el avance de indios y demás. Bueno, después espaciosamente con los inmigrantes, se empezó a construir para otro lado, en 1903 aparece Sansinena y hace el frigorífico; y ahí nomás, (se construye) la iglesia.

Esa pulpería (era) como para que se entretengan los chicos, sino se la pasaban nada más que matando indios (...) y después el pueblo se hizo más allá, con el correr del tiempo. Pero los recuerdos que yo tengo de los relatos es que se hizo ahí, años más o menos, todo junto: el fortín con la Pulpería (Entrevista a poblador de Cerri, Gral. Daniel Cerri, 3 de julio 2015).

Para Alfredo hay una asociación entre el edificio que hoy ocupa el MFC y el edificio de enfrente: la “Pulpería”, porque se construyeron en el mismo momento según recuerda (“que yo sepa y me han contado”). Repone así la función del fortín para contener el avance de los indígenas, añadiendo que la pulpería cumplía en ese contexto la función de ser un espacio de sociabilidad para los soldados de frontera (“como para que se entretengan los chicos”).

En estos fragmentos pude verse que Alfredo recupera la idea de violencia estatal contra los indígenas (“sino se la pasaban nada más que matando indios”), en este sentido se diferencia de Quimey (que se refiere claramente al asesinato de los pueblos indígenas) pero también de Darío (que la niega, invirtiendo los términos: la violencia la ejercieron los indígenas a través del malón).

Por otro lado, Alfredo también referencia que el fortín (y la “Pulpería”) no tienen relación espacial directa con el surgimiento del pueblo que da origen a Cerri; que el surgimiento del mismo fue posterior y no estaba asociado a ese paisaje sino más bien a los inmigrantes, quienes trabajaron en los emprendimientos productivos como el frigorífico

Sansinena. Alfredo ubica este establecimiento y la iglesia, que se encuentran en otro sector de la localidad, y son construcciones de principios del siglo XX, como edificios que dan cuenta del lugar y momento de origen de General Cerri.

A diferencia de Darío, que explicaba a Cerri como resultado del crecimiento poblacional del fortín, en su relato Alfredo deja entrever otra visión sobre los orígenes del pueblo, donde ocupa un lugar central la inmigración europea. Probablemente esta diferencia se deba a que Alfredo, en sus relatos sobre el pasado regional, recuperaba la memoria que se ha transmitido de forma oral dentro de su familia de inmigrantes, ya que en la entrevista alude permanentemente a los relatos de su bisabuelo, su abuelo y su padre, como veremos enseguida. Es importante señalar que, si bien discrepan en torno al origen de Cerri, tanto Darío como Alfredo ubican la inmigración como motor del crecimiento poblacional local: en el caso del primero para explicar Bahía Blanca, en el segundo para explicar a Cerri.

834. Un arqueólogo: “no sería esa pulpería de frontera”

Como anticipé en el capítulo 2, en el 2015 mientras realizaba el trabajo de campo surgió el hallazgo de un sitio arqueológico frente al MFC. Con la aparición de restos materiales de un basural en el patio de una construcción abandonada, la Municipalidad de Bahía Blanca da aviso al Equipo de Arqueología de la UNS, quien estuvo a cargo de la organización de la campaña arqueológica que se realizó entre el 25 de mayo y el 3 de julio de 2015.

Las delegaciones se organizaron según las posibilidades de los estudiantes que participaron, así como de cada uno de los integrantes del grupo, integrado por investigadores y docentes. Observé una alta rotación de los estudiantes que probablemente se vinculó con sus posibilidades de traslado desde Bahía Blanca a la localidad de General Daniel Cerri. Acompañé al equipo de trabajo en cuatro oportunidades: los días 27 y 29 de mayo, el 12 de junio y 3 de julio de 2015; así pude realizar observaciones y pequeñas entrevistas, en el contexto de excavación, a investigadores y estudiantes. El registro del trabajo arqueológico se efectuó por medio de filmaciones realizadas en el contexto, que me permitieron visualizar el paisaje, las acciones realizadas y los cambios en el entorno de la excavación. Figura 8.4. Los siguientes extractos de una revista de difusión municipal presentan el tema:

“Trabajadores del Museo Fortín Cuatrerros de General Daniel Cerri encontraron gran cantidad de restos de objetos de uso corriente hace unos 125 años, en lo que presumiblemente haya sido el basurero de la pulpería de Lucanera, ubicada frente al museo [...]

Ahora, el municipio, junto al equipo de Arqueología de la Universidad Nacional del Sur, comenzará a trabajar con el fin de implementar métodos de búsqueda que permitan la preservación de los elementos [...] (“Arqueología en la pulpería”. *Rompeviento: Revista del Instituto Cultural de Bahía Blanca*, junio 2015, pp. 4-5 y 6).

Como puede observarse en los extractos de la revista del Instituto Cultural de la Municipalidad de Bahía Blanca, el descubrimiento del sitio arqueológico se asocia directamente a una pulpería lindante al MFC, y no se hace referencia a que el mismo no se encuentra en su localización original, ni que su construcción se corresponde con una refuncionalización de una casa.

Este hallazgo fue reflejado por la prensa local difundiendo a gran escala: “Descubren restos de la primera pulpería de General Cerri” (*La Brújula* 24, 11 de mayo 2015); “Hallan restos de una pulpería que funcionó en 1890 en Cerri” (*La Nueva Provincia*, 13 de mayo 2015); como también, en la mayoría de los canales de televisión de la ciudad. Muchos de las y los estudiantes que participaron de la excavación mencionaron que se enteraron de la noticia por la televisión.

Como suele ocurrir con este tipo de noticias, la repercusión mediática anticipó las tareas necesarias para coordinar los equipos de investigadores y en este caso las de rescate del material. La entonces Directora del Instituto Cultural se contactó rápidamente con representantes del equipo de Arqueología de la UNS para diseñar un plan de rescate de los objetos encontrados. Este Equipo ya había acordado con la Municipalidad el relevamiento de los sitios arqueológicos del partido de Bahía Blanca, por lo que era necesario recurrir a él ante cada hallazgo.

En contextos similares, Salerno (2014) remarcó que, para la gestión municipal, las investigaciones arqueológicas son una actividad significativa que permite generar prestigio, establecer vínculos con las instituciones científicas como la universidad, y dar visibilidad a la secretaría municipal. Para los profesionales científicos, la firma de convenios de colaboración y la difusión de sus informes de investigación son importantes para la divulgación de sus

conocimientos. En el caso que me ocupa, luego de varios encuentros preliminares, el equipo de arqueología comenzó a trabajar el 26 de mayo de 2015, en una campaña que duró casi cuarenta días. El último día de campaña pude realizar una entrevista informal al arqueólogo encargado de la excavación, para que me comentara algunas conclusiones del trabajo de campo respecto de la vida en la frontera en el siglo XIX, a partir de lo que estos hallazgos le transmitían:

“Por otro lado, con esta cuestión temporal que tiende a acercarse al museo, a los orígenes de Cerri, la vinculación con el Fortín, con la etapa de frontera y el último lapso de expansión del Estado Nacional, no tiene relación. Esto (de la pulpería) es posterior, son al menos 5 o 6 años después y eso ya marca un lapso bastante grande ¿no? Esto sería más o menos 10 años después del último envío de Roca. Cronológicamente no tendría relación con la etapa del Fortín; no sería esa pulpería de frontera como se la ha querido plasmar desde un principio desde el ámbito municipal” (Entrevista informal a arqueólogo, Gral. Daniel Cerri, 3 de julio 2015).

Del relato se destaca un cuestionamiento a la asociación temporal de la “Pulpería” y el Fortín que los funcionarios municipales habían planteado en los medios de comunicación. En ese sentido, el arqueólogo explicaba que no se trataba de una pulpería de principios y mediados del siglo XIX, que desde la literatura gauchesca se ha presentado como un espacio de sociabilidad en la campaña bonaerense, sino que sus hallazgos se orientaban a ubicar el edificio en otro contexto histórico, más vinculado a la “modernización” de la región.

Con los datos históricos disponibles, el edificio parecía vincularse con el inicio de la inserción de la región en el modelo agroexportador, la llegada del ferrocarril Cerri (1897), el establecimiento posterior del “Frigorífico Cuatrerros” (1903) y de la “Lanera Argentina (1905). Es por esta relación temporal que el Equipo de Arqueología decidió denominar al sitio como el “Boliche” y no como la “Pulpería”, como se lo había difundido desde las voces municipales. Con esta referencia me interesa mostrar las tensiones que se producen entre el conocimiento científico y la memoria social, ya que las declaraciones de los funcionarios municipales y las notas periodísticas que se produjeron en el momento del hallazgo tendieron a soslayar que el edificio del MFC no se correspondía con el Fortín al que representaba como monumento.

Las diversas miradas sobre la historia regional referida al siglo XIX permiten establecer una “constelación espacial” (Gordillo, 2018) que incluye hechos históricos que se desarrollaron en Bahía Blanca y en General Daniel Cerri, cuya evidencia material se encuentra en estos edificios en ruinas de fines del siglo XIX. Los malones funcionan eficazmente como símbolos que unifican los relatos que desde la narrativa oficial presentan a los indígenas como peligrosos, imagen que contrasta con la que tienen los integrantes de la organización mapuche, que viven sus consecuencias como tragedia, y para quienes la memoria social articula el pasado de violencia militar con un presente de reclamo y disputa.

Estos relatos de la memoria social se inscriben en las señales que se van descubriendo en el paisaje, que incluyen desplazamientos humanos en torno a los fortines, el ferrocarril, la construcción del puerto de Ingeniero White como parte de esa constelación. Por eso las ruinas que se descubrieron recientemente y asumieron la denominación popular de “La Pulpería” tensionan los conocimientos sobre el pasado regional: la ubicación del hallazgo dentro de la constelación espacial es disputada incluso en su denominación, “pulpería” o “boliche”, porque remite a dos momentos diferentes sobre el pasado regional, uno vinculado a la vida en la frontera y otro a la incipiente modernización de la localidad de Cerri de fines del siglo XIX.

Figura 8.5.

8.4. Versiones sobre el patrimonio

Como analicé en el capítulo 4, el patrimonio cultural es una construcción social dinámica y contextualizada donde intervienen distintos intereses que muchas veces se ponen en tensión o son disputados. Los bienes patrimoniales son portadores potenciales de un mensaje legítimo e instituido desde el poder hegemónico, pero son asimismo portadores de significados múltiples, muchos de los cuales permanecen en la esfera de la capacidad individual de los sujetos para experimentarlos (Gorosito Kramer, 2007, p. 209).

En este apartado presentaré distintas versiones sociales sobre el patrimonio que los distintos actores exhibieron en sus narraciones sobre el pasado regional, con la intención de problematizar la idea de que hay sólo una concepción del patrimonio que es la definida desde las políticas públicas estatales. Si bien la mayoría de los actores mencionados hacen referencias muy específicas y parciales al patrimonio, me interesa rescatar sus voces para

enunciar las diferentes concepciones sociales referidas al patrimonio en distintos contextos, situaciones y en algunos casos, desde las trayectorias, recuerdos y memorias individuales que los sujetos construyen como formas de decir lo que conocen.

8.4.1. Transmitir a los estudiantes un mensaje de conservación de patrimonio

Cuando entrevisté a Darío puede aproximarme a la organización del programa “¿Conoces Bahía?” y su relación con las instituciones educativas; ya desde el contacto inicial muy amablemente me mostró una carpeta donde anotaba las escuelas que solicitaban el servicio para los distintos recorridos, entre ellas las que visitarían Cerri. Desde mis supuestos iniciales, hablar de Cerri y sobre todo del MFC era referencia obligada para dar cuenta del patrimonio regional, sin embargo, ante mi pregunta sobre el enfoque patrimonial del municipio, Darío menciona una perspectiva más amplia:

H: ¿Cómo trabajan la cuestión del patrimonio?

G: No tenemos un trabajo específico sobre la parte patrimonial, en nuestras visitas la recorrida tiene un tinte más generalizado, porque en toda la recorrida (...) se dan muchos temas y por ahí con las escuelas tratamos de dar una visión general del tema pero sin poder tratarlo por una cuestión de tiempo (...) Nuestro programa es una vidriera, porque lo que queremos es motivar a que el docente trabaje particularmente en el aula los temas que quiera (...) Hemos visto que los chicos que participan del programa (Conoces Bahía) son como, digamos, elementos disparadores o gatillos que van a llevar a sus padres o su grupo familiar, a transmitir un mensaje relativo a la conservación del patrimonio y también al disfrute de la gente a partir de la utilización del tiempo libre. (Entrevista a Darío, oficina de turismo, Bahía Blanca, 6 de agosto 2014)

Como puede verse en estos extractos de la entrevista, en los recorridos organizados por el programa municipal no se proponía un énfasis en ciertos acontecimientos históricos que se encontraban inscriptos el espacio local como huellas del pasado o mediante monumentos conmemorativos, sino que el tratamiento de lo patrimonial consistía más bien una preocupación por abordar los recorridos históricos de manera general, para que los docentes profundicen en las aulas distintas temáticas que se desprendan de las visitas.

También destaca en su relato la importancia que asignaba a los chicos y chicas que participaban del programa, entendidos como transmisores a sus familias de las experiencias vivenciadas en los recorridos y visitas a los museos. En este caso, es interesante el matiz que propone Darío ya que la finalidad instructiva parece estar depositada, de manera convencional, en las escuelas: al pensar en los jóvenes como “elementos disparadores o gatillos”, el guía remite a la “conservación o disfrute” de las familias, es decir al cuidado, respeto o el ocio.

Por otra parte, y tal vez por esta idea de que su función es de apertura a un panorama de espacios de interés histórico y cultural, en las distintas observaciones de los recorridos hacia el MFC pude notar que no había alusiones explícitas de Darío sobre el patrimonio, a diferencia de los encargados de las visitas en los museos que, como se abordó en el capítulo 4, presentaban a los museos como edificios patrimonializados.

8.4.2. Referente mapuche: “Les explico a los estudiantes la complejidad del patrimonio”

Cuando conversé con Quimey (y como era de esperarse), la representante de la organización mapuche hizo referencia a la problemática del patrimonio desde una posición diferente a la de Darío, el guía municipal: en su caso expresaba una posición crítica a las políticas públicas estatales, refiriendo a las comunidades indígenas que las padecen cuando sus territorios son declarados bienes patrimoniales:

“Cuando vamos a dar una charla, también hablamos de los conflictos actuales que tienen los pueblos originarios, y los hay a montones. Porque bueno, como yo les digo a ellos, está todo muy bonito, yo les enseño la cerámica, como se teje en telar, les muestro la ropa, la bandera... Pero cuando hablamos de territorio ahí la cosa es complicada. Y hablamos con ellos también (se refiere a los estudiantes) porque ellos dicen: patrimonio tiene que ver cuando se declara patrimonio de la humanidad o patrimonio cultural, entonces les explico lo complejo que es para nosotros que se declare patrimonio de la humanidad a un lugar reservado a los pueblos originarios. Entonces ellos preguntan ¿por qué? Cuando es patrimonio no lo van a vender. No, pero el Estado tiene injerencia y lo puede modificar, puede construir, puede alambrar, no sé... hacer un complejo hotelero tranquilamente, porque no se consulta a la comunidad. Se lo declara patrimonio y no tiene injerencia más que el Estado, a

pesar de que es patrimonio de la humanidad... (...) Pasa por ejemplo con la comunidad Quilmes, todos estos lugares que la verdad es un tremendo problema; o por ejemplo en Jujuy, en lo que es Tilcara tienen este problema de que está la Ley de Servidumbre⁴², esa maldita ley que permite que las empresas puedan instalar antenas o una cabina para algo al costado del Cerro de los Siete Colores, porque eso permite esa ley... que quienes quieran invertir en la provincia puedan tener derecho a pasar todo un cableado que vos vas a sacar una foto hermosa del lugar y tenés todos los cables, las antenas, o sea, eso es lo terrible...”. (Entrevista a Quimey, Bahía Blanca, 4 de mayo 2018).

La referente mapuche describía así como el tema del patrimonio surgía con recurrencia en las visitas escolares, y era uno de los temas que se abordaban a fin de que los estudiantes comprendan la paradoja de que las declaraciones patrimoniales estatales o internacionales no necesariamente traen beneficios para las comunidades originarias, porque cuando un bien o territorio es declarado patrimonio, aumenta el interés social y comercial a la vez que el Estado pasa a ocupar un lugar decisivo y las comunidades frecuentemente no son consultadas respecto del uso de ese espacio y recursos asociados. Si bien la referente mapuche no convivía cotidianamente con los conflictos patrimoniales que proporcionaba como ejemplo, su relato denotaba que entendía el tema del patrimonio y los territorios indígenas como un problema común con el resto de las comunidades. La arqueóloga Mónica Montenegro (2012) estudió la relación entre las escuelas primarias y el patrimonio arqueológico en la Provincia de Jujuy, sintetiza: pude advertir que la escuela resulta un espacio social relevante para el desarrollo de procesos de construcción de patrimonio. Por el momento, las evidencias materiales de ocupaciones prehispánicas son consideradas parte de “otros culturales: los indios”, que

⁴² Quimey se refiere a Ley Provincial n. ° 5915: “Servidumbres administrativas de electroducto y régimen especial de constitución de servidumbres administrativas para el desarrollo de proyectos de generación de energía eléctrica a partir de fuentes renovables sobre inmuebles de propiedad comunitaria”. Provincia de Jujuy, mayo 2016. La referente alude a que comunidades originarias de dicha provincia denuncian que la finalidad de la ley es la instalación de un parque solar y un electroducto en la Puna, y piden su derogación. Cabe aclarar además que en el año 2003 la Quebrada de Humahuaca fue declarada por la Unesco como Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad, generándose a partir de allí un importante desarrollo turístico cuyas consecuencias para las comunidades indígenas han sido controversiales. Sobre el tratamiento patrimonial en la provincia de Jujuy ver: Montenegro, 2009.

habitaron antes la zona; un “antes” que se presenta como “pasado” difuso, remoto, con dificultades para acotarlo temporalmente (Montenegro, 2012, p. 495).

El concepto de “activaciones patrimoniales” de Llorenç Prats permite entender estas afirmaciones, ya que el mismo refiere a que el patrimonio es selectivo y contiene determinadas referencias discursivas que lo avalarán en el tiempo. Pero este discurso depende siempre de los referentes escogidos, de los significados de estos referentes, de la importancia que se le otorgue y del contexto. Por esto, las “activaciones patrimoniales” no son neutrales o inocentes, sean conscientes o no de esto los gestores del patrimonio (1997, 32). Ante esto, el autor se refiere al patrimonio como “foro de memoria” (Prats, 2005), que permite partir de las preocupaciones sociales del presente, para reflexionar sobre el pasado y para proyectarse hacia el futuro.

Esta idea de “foro de la memoria” permite pensar en la participación de las comunidades en la reconfiguración patrimonial que reclama Quimey, la que se ha desplegado a partir de distintos trabajos colaborativos con comunidades originarias en relación al patrimonio arqueológico. En este sentido, Crespo (2005) aborda la complejidad de las activaciones patrimoniales entre los agentes estatales y el pueblo mapuche en la provincia de Río Negro, y junto a Rodríguez (2013) ha trabajado sobre la restitución del sitio arqueológico “Ciudad Sagrada de Quilmes” en Tucumán. Por otro lado, Endere y Curtoni (2007) abordaron la negociación patrimonial, el dialogo y el consenso de medidas conjuntas entre la comunidad indígena Rankülche y los arqueólogos en la provincia de La Pampa, entre otros. A raíz de la reflexión de Quimey es posible pensar que, si bien estas iniciativas son auspiciosas en relación a lo que la referente demanda, al parecer no son conocidas o reivindicadas por ella y su organización.

8.4.3. Ley Nacional del Patrimonio Arqueológico

Por estos debates que se producen dentro de la comunidad científica antropológica y arqueológica que he mencionado recién, la concepción sobre el patrimonio del Equipo de Arqueología de la UNS es diferente a las analizadas hasta el momento. En el contexto de la campaña de arqueología a “El boliche”, se produce una tensión entre los investigadores y el personal del MFC sobre qué hacer con el material encontrado en la excavación: el personal del MFC, pretendía que quede expuesto en el museo, mientras que los arqueólogos

priorizaron su conservación y estudio, apoyándose en la legislación vigente. Sobre esto, se refiere uno de los arqueólogos encargado de la campaña arqueológica:

“Con la función del museo sí, porque es un museo local, entonces esto es parte de la historia local, después hay que ver las limitaciones que tiene el museo en tanto en conservación como en el espacio. Para que parte del material de la excavación se despliegue en una muestra, hay trabajarlo mucho con la gente del museo, y en particular discutir institucionalmente el papel que van a cumplir los materiales y sobre todo donde se van a depositar. Porque por la parte cronológica entraría en la Ley Nacional de Patrimonio Arqueológico, así que la realidad es que, si las condiciones no están garantizadas dentro del museo o de un ámbito municipal para su cuidado, va a quedar en la universidad” (Entrevista informal a arqueólogo, Gral. Daniel Cerri, 3 de julio 2015).

La tensión entre los arqueólogos de la UNS, el personal del MFC y la Municipalidad de Bahía Blanca sobre los restos hallados en la excavación tiene como trasfondo la Ley de Protección del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico (Ley n. ° 25743/03), que es la que regula la preservación, protección y tutela del patrimonio arqueológico como parte del patrimonio cultural de la Nación, estableciendo como la autoridad competente de aplicación el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano⁴³.

El patrimonio nacional constituye la suma de los patrimonios provinciales, porque son las provincias las que tienen facultades exclusivas de organizar un registro de yacimientos, colecciones y objetos provinciales (Endere y Prado, 2009). Si bien, aún no se sabe con exactitud la datación de “El Boliche”, los arqueólogos entrevistados lo asocian al patrimonio arqueológico por datar de una antigüedad mayor a 100 años. Bajo esta normativa el material extraído de la excavación arqueológica forma parte del patrimonio provincial y nacional y por lo tanto, necesita las condiciones necesarias para su conservación.

⁴³ Le Ley define en el artículo 2° que el patrimonio arqueológico es el conjunto de objetos muebles e inmuebles o vestigios de cualquier naturaleza que se encuentre en la superficie, subsuelo o sumergidos en aguas jurisdiccionales que puedan proporcionar información sobre los grupos socioculturales que habitaron el país desde épocas precolombinas hasta épocas históricas recientes (últimos 100 años). Sobre la gestión y legislación del patrimonio arqueológico ver Guráieb y Frére (2008).

Como resultado de esta tensión, si bien los materiales hallados en la campaña arqueológica de “El Boliche” fueron expuestos en la sala de acceso del MFC durante el desarrollo de campaña arqueológica, luego de finalizada se trasladaron a la Universidad Nacional del Sur para su estudio y cuidado, y aún continúan siendo trabajados por un estudiante avanzado de la Carrera de Historia. Figura 8.6.

Este proceso permite analizar las resignificaciones de los actores sobre el patrimonio hallado en “El Boliche”, ya que allí se despliegan diversas versiones según las trayectorias, memorias y contextos por parte de cada uno de ellos. Estas versiones remiten a resoluciones consensuadas como parece ser es el caso de Alfredo, que donó el terreno donde se encontraba el edificio declarado monumento histórico: pese a que provenía de su patrimonio familiar, el poblador de Cerri lo entiende como bien común, extendiendo esa identificación a un colectivo de inmigrantes como su padre, abuelo y bisabuelo. En cambio, las referencias críticas a las declaraciones patrimoniales en territorios con comunidades originarias por parte de la organización mapuche, y las tensiones generadas entre el grupo de arqueólogos y el personal del MFC muestran el carácter controversial que asumen con frecuencia las definiciones patrimoniales.

8.5. Elementos constitutivos y circulación del conocimiento

En este apartado haré referencia a los elementos con los que construyen el conocimiento sobre el pasado los actores que estoy considerando. Me interesa focalizar en sus relatos y las alusiones a tradiciones, vivencias personales, trayectorias educativas y/o formativas sobre las que despliegan sus narrativas. Como referencié al principio de este capítulo, los conocimientos se organizan, ordenan, se comparan y conforman saberes históricamente constituidos. También analizaré al conocimiento atendiendo a su carácter situado, es decir a los contextos y espacios en donde los actores producen y exponen sus conocimientos.

8.5.1. Darío: Conocer la ciudad

Cuando entrevisté a Darío, el guía municipal, me contó de su formación en una tecnicatura universitaria y su paso por el MAHBB como instituciones en las que había

aprendido sobre su quehacer. Sin embargo, en los relatos que realizaba en los recorridos al MFC también daba cuenta de un conocimiento del pasado construido en base a la lectura de testimonios escritos que se encuentran en los archivos religiosos, a relatos de los pobladores y también me llamó la atención el término “segunda fundación” de Bahía Blanca, que es muy usado en el espacio académico universitario vinculado a las ciencias sociales.

Estas diversas fuentes son las que Darío desplegó en la entrevista y en sus relatos históricos en los recorridos, los que constituyen un lugar privilegiado para exponer sus conocimientos. Esta formación que Darío ha logrado en su trayectoria biográfica es insumo fundamental para el Programa ¿Conoces Bahía?, que tiene a su vez como objetivo que los ciudadanos conozcan su ciudad:

H: - ¿Qué haces en el programa “Conoces Bahía”

D: - (...) A grandes rasgos este programa lo que trata es de concientizar a los alumnos de las escuelas y a partir de distintos trabajos que realizan los docentes se profundiza el conocimiento de la ciudad. Porque nosotros decimos que la cuestión turística... Está la cuestión turística para el turista que viene de afuera, pero esta ciudad se tiene que conservar a través del conocimiento interno, es decir que el residente conozca la importancia de lo que tiene su ciudad y de lo que puede ofrecer” (Entrevista a Darío, Bahía Blanca, 6 de agosto 2014).

En este fragmento Darío se detiene en una cuestión que es recurrente en la entrevista: su preocupación por que la población local “no conoce” la ciudad, que es común que los turistas que se acercan a la oficina para procurar información o participen de otras actividades que la Secretaría de Turismo organiza, pero que el “público local” sabe poco sobre ella. En este sentido, como señalaba anteriormente, para Darío las escuelas parecen tener un rol educativo central, “profundizando el conocimiento” mediante proyectos generados en colaboración con el municipio y los museos. Da la impresión de que su propio rol, o incluso el de los museos, las instituciones locales o las familias no son reconocidos como actores que pueden generar conocimiento sobre el espacio donde viven su sentido histórico y cultural.

8.5.2. “Me reconozco mujer mapuche y soy la cuarta generación de alfareros”

Quimey trabajaba en un taller municipal cuando la conocí, dictaba cursos de alfarería mapuche y señalaba que se sentía orgullosa de transmitir los conocimientos del trabajo con la arcilla, que aprendió por trasmisión cultural familiar. Pero el enseñar a modelar la arcilla era al mismo tiempo una excusa, una vía para transmitir lo que definía como “la cosmovisión del pueblo mapuche” desde su auto reconocimiento como mujer indígena. El idioma, la relación con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, así como las ceremonias mapuches de agradecimiento a la madre tierra integraban su relato:

H: - ¿Qué haces en esos talleres?

Q: - Yo doy taller de alfarería mapuche... Ese es el rol que yo cumpla en el taller de los Enviones (programa provincial orientado a la juventud). Y además de dar el taller de alfarería mapuche, los chicos aprender a hacer vasijas, utilitarios, adornos, pero también tienen el plus de que comparto con ellos que me reconozco mujer mapuche. Comparto con ellos algo de lo que es el mapudungun, que es el habla de la tierra, de la lengua materna, y este fuerte arraigo que tenemos los pueblos originarios con la madre naturaleza. Entonces el hecho de cuidar el medioambiente, de pedir permiso cuando hacemos la extracción de arcilla (...) que lo estamos haciendo en el muelle de Cerri, en la ría, en nuestra querida ría que debe ser tan protegida y tan cuidada (...) Yo comparto con los chicos un pequeño willipún, que es una ceremonia en la cual se le pide permiso a la madre tierra para la extracción. Algo que les llama mucho la atención, porque estamos acostumbrados a tomar sin pedir permiso... lo que va totalmente en contra de la cosmovisión de los pueblos originarios, obviamente a mí mi padre cuando (...) yo soy la cuarta generación de alfareros en la familia y bueno, también ellos pedían permiso a la ñuke mapu, a la madre tierra. (Entrevista a referente de Kumelén Newen Mapu, Bahía Blanca, 4 de mayo 2018).

En su relato Quimey me contó la forma de transmitir ciertos conocimientos que reconocía como ancestrales vinculados a su identidad mapuche, y su relevancia en tanto permitían comunicar ciertos principios como el cuidado del medio ambiente a los jóvenes: concretizando en ciertos espacios y procedimientos (el pedir permiso a la madre tierra para la extracción de arcilla de la ría de Bahía Blanca, mediante una ceremonia específica), Quimey entramaba memorias familiares y conocimientos, lo que al decir de Ingold (2011) implica

recuperar los conocimientos-memoria que se producen interpersonal e intergeneracionalmente, activados en situaciones cotidianas.

Los conocimientos que ponía en circulación la organización mapuche excedían los talleres que dictaba Quimey cotidianamente. Como integrante de una organización política que reivindicaba derechos indígenas y como colectivo militante, proponían en la ciudad de Bahía Blanca diversas actividades donde se expresaban disputas por la memoria:

Hemos hecho, como Kumelén así fuertemente tenemos la visibilización del 19 de mayo, aún mucho más fuerte. Antes los lamien también lo visibilizaban, y se ha logrado hacer esa intervención con la escuela, que vos buscas en internet: 19 de mayo y es lo primero que sale. Está buenísimo. Y después la reforma del himno (de Bahía Blanca), la carpa de educación intercultural que sirvió de pie para que Olavarría también la haga, y muy prontamente lo han a hacer Viedma y Patagones (...) Y después bueno, poder intervenir en las escuelas, en la universidad, en los niveles educativos, el programa de radio también fue muy importante, hoy no está pero fue muy importante. (Entrevista a referente de Kumelén Newen Mapu, Bahía Blanca, 4 de mayo 2018)

La circulación del conocimiento de la organización mapuche excedía los talleres municipales y las presentaciones escolares: en Bahía Blanca se fueron constituyendo como referentes de la visibilidad de la problemática indígena, ya que si bien había dos organizaciones mapuches más en la ciudad, pude apreciar que Kumelén era la organización más activa en el rescate de la memoria indígena, así como en las demandas militantes por los derechos de los pueblos originarios y otras instancias de demandas políticas donde la memoria cobra sentido: las marchas de aniversario del último golpe militar, las acciones por los asesinatos de Santiago Maldonado, por Rafael Nahuel, entre otros.

Como he señalado, la organización hacía esfuerzos por visualizar el 19 de mayo de 1859, ausente en las efemérides oficiales y parte de una disputa por la memoria colectiva y el espacio público. También menciona las distintas actividades que la organización viene realizando en los ámbitos políticos como parte de las reivindicaciones colectivas: la modificación del himno de Bahía Blanca, la difusión de la cosmovisión indígena por medio de la carpa intercultural en la Plaza Rivadavia cada 12 de octubre. Las acciones que realizaba la organización mapuche trascendían de esa forma lo comunitario en un sentido étnico

restringido: su memoria colectiva se presentaba como una identidad permanentemente en construcción en relación al resto de la sociedad bahiense, participando en distintas disputas políticas y de difusión cultural como parte del reconocimiento social.

8.5.3. De Farnese (Italia) a Cerri: actos de memoria familiar

La construcción de conocimiento sobre el pasado de la localidad, en el caso de Alfredo, se constituía por las trayectorias familiares y por los actos de recuerdo que activaban vivencias personales sobre Cerri:

Y mi familia aparece en 1909, a bordo del buque que se llamaba Pampa que había botado hacía poco, procedente de Génova, pero en realidad eran nativos de Farnese, que es un pueblo de la zona de Viterbo, un pueblo relativamente cerca de Roma. Hago una pequeña acotación: yo en el 2009 tuve la oportunidad de estar en Farnese y fue el único pueblo de Italia que vi tamariscos... [...] Y después vinieron a Cerri y yo calculo que se habían instalado acá porque, por ahí lo que digo es una cosa demasiado romántica, o demasiado mística porque encontraron tamariscos acá!!! ¡Porque yo realmente estaba entrando a Farnese y digo esto es Cerri!!! ¿Qué pasa acá? ¿A dónde estoy? Pero acá había tamarisco y bueno, yo creo que se deben haber sentido con rasgos muy similares. (Entrevista a Alfredo, Gral. Daniel Cerri, 3 de julio 2015)

En este fragmento, Alfredo recordaba que su bisabuelo llegó a la actual localidad de Cerri en 1909 proveniente de Farnese, un pueblo de Italia cercano a Roma que tuvo la oportunidad de conocer en un viaje en el año 2009. Rememoraba las sensaciones y emociones que le brotaron en ese viaje al recordar a sus antepasados, y cómo había podido asociar los recuerdos de Cerri con el paisaje del lugar que estaba visitando, en especial los tamariscos, como un símbolo de identificación presente en ambos espacios.

Estos “actos de recuerdo” le permitían a Alfredo reactualizar las experiencias positivas de sus recuerdos familiares en la actualidad, y transpolar sus emociones a las que seguramente hubiese vivenciado su bisabuelo en 1909 al ver el paisaje que rodeaba al actual Cerri. La idea de “constelación espacial” desarrollada por Gordillo (2018) , ya mencionado en este capítulo,

es útil para analizar cómo este vecino puede asociar el paisaje circundante de Cerri con las vivencias que experimentó al transitar por las tierras donde habían nacido sus ancestros.

Alfredo asumía ser conocedor de la historia de la localidad por ser su familia una de las pioneras en el lugar, lo que era reconocido por la Municipalidad y los vecinos de la localidad, que recomendaban a los visitantes de Cerri que lo contactaran:

H: - ¿Y los donó porque alguien solicitó que quería trabajar con la construcción (en referencia a la donación del edificio del actual MFC)?

A: - Los detalles no me acuerdo, creo que desde la Municipalidad los contactaron... De la Municipalidad contactaron a la familia porque bueno, cuando alguien quería saber algo de Cerri, había dos o tres familias que han sido un poco las pioneras... hay apellidos que están en la primera hora... Entonces venía alguien de Bahía Blanca o de afuera, como ha venido gente a preguntar cosas, e ibas a esos tres o cuatro apellidos. No ibas a la comisaría ni a la Municipalidad... ¡La historia de los pueblos, no de Cerri... de los pueblos! Viste vos a un pueblo hoy por allá perdido... y querés averiguar algo y bueno... vas a ver al anciano de la tribu (risas). (Entrevista a Alfredo, Gral. Daniel Cerri, 3 de julio 2015).

De este testimonio surge como en Cerri hay una red de conocimientos reconocida localmente, aunque sin institucionalizar, que se constituye a partir de historias locales o cotidianas en las que pocas personas o familias tienen la atribución de contarlas por su trayectoria acumulada (“la historia de los pueblos”). El rol que cumple la familia de Alfredo no es interpretado desde una singularidad, sino reconocido como parte de una memoria social legitimada, y por eso también proyectada a cualquier otro pueblo del que alguien quiere saber su historia: “ver al anciano de la tribu”, como expresión irónica que reponer el origen popular de su saber, expresa para Alfredo el reconocimiento de la importancia social de los pioneros.

8.5.4. Arqueología de Rescate: el caso de “El Boliche”

a) Organizar el trabajo de campo

La excavación arqueológica conocida como “El Boliche” comenzó, como es habitual en estos casos, por la división del terreno en cuadrículas de 1 metro por 1 metro delimitadas por hilos. Figura 8.7. En esas cuadrículas, duplas de estudiantes trabajaban por capas estratigráficas retirando el relleno y apartando las piezas arqueológicas encontradas. Una estudiante se refería a este trabajo:

H (Hernán): - ¿Qué estás haciendo?

E (estudiante): - Bueno en este caso, en mi caso es el primer día y estamos trabajando en los primeros pasos de lo que es esta excavación de emergencia en este sitio, dado que se está planificando construir una calle... se están realizando los primeros pasos para relevar el material que se encontró y acá nos toca a nosotros el trabajo de empezar a rasquetear la tierra con la espátula, con las palitas pasando de unidad estratigráfica a unidad estratigráfica (...)

H: - ¿Y qué encontraron?

E: - Eso va variando de cuadrícula a cuadrícula... por ahí en la que nos tocó trabajar... se encontró un hueso que se dejó ahí en la cuadrícula, con la esteca se lo fue delineando para ver su contorno, para no lastimarlo, por eso usamos estecas de madera, para no lastimar con el metal... Se han encontrado más que nada vidrios, restos de botellas, algún fragmento de huesos (Entrevista informal a estudiante, Gral. Daniel Cerri, 29 de mayo 2015).

Otro grupo de estudiantes se encargaba de zarandear (colar) aquellos materiales que se habían removido cuando los empleados municipales voltearon el árbol que permitió descubrir los restos arqueológicos, con el objetivo de cotejar si en ambos contextos había materiales similares. Así lo expresaba una arqueóloga:

“Estoy zarandando el material removido por la máquina. La idea es recuperar los objetos que han sido removidos por la máquina y que ya no conservan su posición estratigráfica pero que igualmente brindan información. Entonces los tamizamos y estamos separando por tipo de material: vidrios, huesos y demás... Muchos fragmentos de vidrio, algunos de loza, de platos, de tazas, bastantes huesos... muchos fragmentados, otros que es posible identificar algunas especies: sobre todo de oveja, vaca, aparecen algunas

vertebras de pez. Algunos de los restos presentan marcas de corte, lo que nos está mostrando es la acción humana en el tratamiento de esas presas, ¿no es cierto?... Algunos huesos quemados que es también importante para la interpretación del conjunto” (Entrevista informal a arqueóloga, General Daniel Cerri, 27 de mayo 2015)

Tanto en el relato de la estudiante como en el de la arqueóloga se presentaba una sistematización de distintos procedimientos estandarizados por la disciplina para generar conocimiento sobre el pasado. La presencia de distintos actores trabajando en el lugar remite a estas primeras instancias de la campaña arqueológica de rescate, donde muchas manos se sumaban para asumir distintas tareas: remarcar las cuadrículas, rasquetear por capas estratigráficas, zarandear y clasificar el material removido en bolsas, entre otras.

Este trabajo requería de la coordinación de personal especializado en el trabajo de campo que no solamente administraba las tareas, sino que también enseñaba los procedimientos propios de la arqueología como disciplina a los estudiantes. El conocimiento que generan los arqueólogos, como también en otras disciplinas, implica al decir de Burke (2017) un proceso de “profesionalización”: requiere ocupaciones de tiempo completo, entidades científicas que legitimen sus conocimientos, capacitaciones constantes, instrumental necesario para el desarrollo de la actividad científica, entre otros.

Este proceso de profesionalización del conocimiento está acompañado por el desarrollo de un lenguaje técnico que facilita la comunicación dentro del grupo, pero que a su vez debe ser claro para aquellas personas ajenas a los espacios institucionalizados como la universidad, a fin de interactuar con ellos en las distintas instancias de la labor profesional. El conocimiento que los arqueólogos desarrollan se compone de varias capas que resumidamente pueden esquematizarse en el trabajo en el campo (o en el contexto de excavación), el trabajo de laboratorio (limpieza, clasificación y análisis del material) y el trabajo de interpretación del registro arqueológico y la elaboración de informes.

Es posible establecer una diferenciación entre los conocimientos que incluyen al proceder científico (en este caso los /as arqueólogos/as), respecto de los relatos contruidos a partir de la memoria, aunque como he señalado, ambos están en interrelación. Los especialistas arqueólogos establecen un conocimiento científico basado en la materialidad encontrada en determinados sitios, que permite reconstruir distintos contextos históricos (Salerno, 2014). Retomando al sociólogo Steve Woolgar (1991), para que esta materialidad se

convierta en científica requiere mecanismos sociales colectivos de legitimación, cuyas lógicas difieren de los procedimientos legitimadores de la memoria individual y colectiva. Figura 8.8.

La actividad científica requiere de trabajo en equipo y de una comunidad de iguales, es decir, de una comunidad lingüística que le dé significado al pensamiento, la acción y reflexión que cada investigador/a conduce. Por otro lado, la actividad científica requiere de preselecciones e inscripciones sobre los campos y las teorías a trabajar, así como sus resultados son negociados en otras esferas diferentes de la científica, como son la política y la economía.

En la construcción de la memoria social, como hemos visto, los procesos individuales también se amalgaman con las legitimaciones sociales, pero con distintos principios: en el caso de Alfredo recién mencionado, los “ancianos de la tribu”, es decir los pioneros, vivenciaron personalmente acontecimientos que les otorgan prestigio y reconocimiento social. Cuánto de ese reconocimiento es validado por la ciencia (por ejemplo, la Historia) es un debate teórico y epistemológico que lleva ya varias décadas, pero de plena vigencia hoy en las Ciencias Sociales. A continuación desarrollaré esta cuestión en algunos de sus aspectos derivados del trabajo de campo.

b) La “Pulpería” y el “Martín Fierro”: “lo que nos enseñaron en la escuela” en perspectiva nacional

Comenzando los trabajos de arqueología, un grupo de estudiantes trabajaba en las cuadrículas, otro grupo se ubicó en las proximidades al tronco caído del viejo eucaliptus, para zarandear los materiales que fueron removidos. Tras una parva enorme de tierra, junto a la pared de fondo de la casona abandonada, trabajaban Juan y Maxi. Eran estudiantes de Historia y ambos se enteraron de la convocatoria por medio del Departamento de Humanidades de la UNS, me acerqué a ellos y les pregunté:

H (Hernán): - ¿Conocían Cerri, que impresión les dio el lugar?

J (Juan): - Un lugar tranquilo, sereno... (...) Me imagino cómo habrá sido hace 100 años atrás como cuando funcionaba. Yo me imagino como una pulpería con ese concepto onda Martín Fierro que uno tiene en el imaginario colectivo (...)

H: - ¿Por qué lo asocias al Martín Fierro?

J: - Por lo mismo que te decía... yo la pulpería lo asocio a lo rural...

M (Maxi): - ¿Sabes lo que me quedé pensando? Lo del Martín Fierro, el mangrullo, me pasó eso también que me remonté directamente al relato que tuvimos en la escuela, que nos caracterizaron eso siempre: los fortines, la presencia de las pulperías ¿no? Y después de encontrar toda la vajilla y todo eso... Es con lo que más lo asocio, con lo que tengo conocimiento...

H: - ¿Y por qué el Martín Fierro?

M: - Porque es lo que más conozco de la historia nacional supongo... por la escuela, por cultura popular en general, es algo que a la gente le saca mucho lustre... en el sentido de que es muy conocido, es identificable...

J: - Es que en ámbito escolar es el que más se reivindica y se promociona, se promueve su lectura. Yo cuando estuve en 5 año, me hacían leer el Martín Fierro, ese era el libro que uno tenía que leer...

M: - Aparte es aplicable a diferentes materias... (...) lo que pasa es que el mangrullo histórico es como la marca registrada del fortín..." (Entrevista grupal a estudiantes, sitio "El Boliche", Gral. Daniel Cerri, 27 de mayo 2015)

Con la selección de este diálogo intento presentar cómo los estudiantes universitarios recurrían a sus trayectorias escolares para referirse al contexto en el cual se habían desarrollado las pulperías, asumiendo como propio el discurso que mantenía el MFC, pero obviamente extendido por todo el territorio bonaerense, derivado de la obra narrativa "El Martín Fierro", que los estudiantes habían leído en su escuela secundaria.

El "Martín Fierro" es un poema narrativo escrito en verso por José Hernández entre 1872 y 1879, correspondiente al género gauchesco argentino. La obra se compone de dos partes, la primera "La Ida" se refiere a la vida de un gaucho que pasa a ser reclutado forzosamente para defender las fronteras interiores durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874). Durante años sufre las penurias en los fortines hasta que decide escapar y desertar, luego de tres años, del servicio. Comienza así un derrotero de borracheras en las pulperías, comete asesinatos y es perseguido por las fuerzas policiales. Ante la persecución decide ir a vivir a la frontera con los indígenas con un ex policía llamado Cruz.

“La Vuelta” relata su vida en las tolдерías donde conoce a “la Cautiva”, una mujer criolla que estaba en poder de los indígenas. Luego de un conflicto con los caciques de la tribu Martín Fierro se dirige a la ciudad y en una pulpería se encuentra con sus hijos, con Cruz y otros personajes mencionados en la primera parte. En esta segunda parte se destacan “los consejos” del Viejo Vizcacha, así como los del propio Fierro a sus hijos. Por considerarse una obra emblemática de la literatura argentina, es lectura obligatoria de esa asignatura en la escuela secundaria.

Crespo (2005) analiza que el “gaucho” y la vida rural fueron los emblemas identitarios que sirvieron a los sectores hegemónicos para homogeneizar la diversidad y encubrir la desigualdad existente en todo el territorio nacional. La identidad del gaucho fortaleció la negación de los pueblos indígenas en el campo bonaerense, a la vez que sintetizó en su figura la condensación de distintos grupos étnicos, en un sentido similar a la idea de “crisol de razas” que utilizó el Estado Nacional para justificar el aporte de los contingentes migratorios a la identidad nacional, en detrimento del aporte invisibilizado de los pueblos indígenas.

Lo que me interesa rescatar en este apartado es la asociación que realizaron los estudiantes con temas que estudiaron en la escuela secundaria, que puede ser analizado a partir del concepto de apropiación analizado por Rockwell. Para la investigadora los sujetos nos apropiamos, es decir seleccionamos y utilizamos recursos culturales que se encuentran disponibles las escuelas (y fuera de ellas), los adaptamos a nuevas tareas que emprendemos y en ese mismo movimiento los transformamos (2018, pp.167- 168).

En ese sentido, la escuela, no es un lugar habitado permanentemente sino un lugar de tránsito, de anudamiento temporal de relaciones, hasta un cierto punto azaroso, de chicos y adultos que no se conocían entre sí. Los estudiantes se apropian los que les interesa o conviene, lo articulan con los conocimientos que traen y los transforman para poder comprender los nuevos procesos (Rockwell, 2011).

La apropiación de los recursos culturales de las personas en el transcurso de sus vidas escolares rebasa las trayectorias escolares y los destinos que la institución les ha marcado formalmente, se establecen relaciones que van más allá del ciclo escolar para recrear nuevas configuraciones. En ese sentido, el gaucho Martín Fierro y la pulpería parecen ser figuras estandarizadas, en principio los estudiantes no parecen distanciarse mucho del estereotipo. Sin embargo, la apropiación que los estudiantes hacen de estas figuras escolares se revela cuando

uno de ellos alude a la “marca registrada”, lo “identificable”, que de alguna manera le permite matizar o distanciarse, dudar de ese estereotipo compartido.

El hecho de que se tratara de estudiantes de la Carrera de Historia me resultó muy interesante, ya que en principio suponía que debían estar informados de los debates historiográficos sobre la figura del gaucho. El hecho de que remitieran a su escuela secundaria muestra este proceso de apropiación que define Rockwell (2018) en su complejidad, ya que las sucesivas “capas” de experiencias que atraviesan los sujetos no se sobre imponen, ni los conocimientos “nuevos” desplazan a los anteriores, sino que se van poniendo en relación entre sí, reactualizando ante las situaciones nuevas y recuperándose de acuerdo a su pertinencia.

8.6. Conclusiones parciales

En este capítulo presenté distintas formas por las cuales los actores generan conocimientos sobre el pasado local, destacando en cómo la memoria y el saber-hacer (cotidiano y científico) los constituyen. Retomando críticamente la idea de conocimiento en la historia de la ciencia de Burke (2017) y asumiendo que hay otras formas no académicas y escolares de conocer, indagué sobre los elementos que componen esos conocimientos desde dos temáticas centrales: aquellas narraciones que se refieren al siglo XIX (pulperías, fortines y malones) y las que aluden al patrimonio, ya que ambas cuestiones son centrales para esta Tesis.

Sobre la primera temática pude considerar los distintos relatos sobre la vida en la frontera a fines del siglo XIX, entre los cuales se destacaban las distintas posiciones sobre el malón de 1859 a Bahía Blanca. Mientras que el guía de los recorridos por el MFC reproducía el relato de la relato oficial, resaltando el malón como un episodio traumático de la historia local que tuvo como consecuencia la implantación del Fortín Cuatrerros para el cuidado del ganado de los propietarios; para la referente mapuche se trataba asimismo de un hecho traumático, recuperado por la memoria colectiva como parte de una disputa militante para que el asesinato de sus “hermanos” no quede en el olvido, entendido asimismo como parte de una demanda por la recuperación territorial y el reconocimiento étnico.

Sin el dramatismo que connotaban las interpretaciones sobre el malón de 1859, otro tema que generaba controversias locales era la caracterización del descubrimiento arqueológico frente al MFC, denominado por algunos “Pulpería” y por otros como “Boliche”.

Considero que no se trata solamente de una cuestión terminológica, sino que remite a la

conformación del paisaje de la actual localidad de Cerri en el siglo XIX, tal y como es entendida por sus intérpretes actuales. Con el hallazgo del sitio arqueológico, los medios de comunicación de la localidad, la Municipalidad y el personal del MFC vincularon esa construcción llamada “Pulpería” al actual MFC, intentando recrear una lectura del paisaje rural de la campaña bonaerense de mediados del siglo XIX. Para los arqueólogos, esta construcción no representaba una pulpería de frontera sino un “Boliche”, en un contexto cercano a la modernización de la actual localidad de Cerri, que tenía que ver más con los flujos migratorios y la ocupación del poblado.

Atendiendo a los mecanismos que estructuran las memorias individuales y colectivas al recordar acontecimientos (Portelli, 1989), pude detectar dimensiones ético-políticas, colectivas y personales que configuraban la historia local. El poblador de la familia pionera de Cerri afirmaba que la “Pulpería” y el fortín surgieron en el mismo momento recurriendo para ello a la memoria familiar, pero también colectiva, ya que la idea de que el MFC estaba edificado en el antiguo fortín era una asunción común en la localidad.

En relación al patrimonio también pude reconocer cómo se desplegaban desde los relatos distintas ideas, no tanto en torno a algún patrimonio en particular, sino en general hacia las políticas públicas estatales de patrimonialización y la intervención de los distintos actores sociales en ese proceso. Para la Municipalidad de Bahía Blanca el trabajo en los museos no parece constituirse un eje central en el abordaje de patrimonio (solamente hay un empleado dedicado a esta labor), a pesar de que existe un programa municipal ad hoc y se incluyen edificios patrimoniales en todos los recorridos.

Para la referente de la organización mapuche, el tratamiento del patrimonio excedía lo local y lo contemplaba desde una mirada comunitaria como un proceso de reivindicación de formas culturales propias en disputa. Para los arqueólogos que trabajaban con el hallazgo del “Boliche” el patrimonio material es fundamento de su actividad, recurriendo a la ley de patrimonio arqueológico para resolver las disputas generadas durante su trabajo de campo.

En estos relatos sobre el conocimiento disponible localmente en torno al pasado y patrimonio local aparecen distintos elementos constitutivos de la memoria. Los “actos del recuerdo” se reavivan en el poblador cerrense cuando recuerda su viaje a la tierra de sus bisabuelos que vivieron en Farnese antes de desembarcar en Argentina y llegar a Cerri. El espacio de Farnese conforma un recorrido que él realizó en Italia, pero a su vez es transitado en sus recuerdos que lo lleva a comparar el paisaje de Farnese con el de Cerri por los

tamariscos. Las “trayectorias” de la memoria también son utilizadas por el guía de turismo, aunque más matizadas por sus estudios universitarios. La “memoria colectiva” es constitutiva del colectivo mapuche, ya que les permite recordar a sus ancestros asesinados en la localidad, pero también los conecta con una historia común con otros pueblos originarios y se torna arena de disputas del pasado regional. Los estudiantes que participaron de la campaña arqueológica, también recuerdan, en su caso lo que estudiaron en la escuela secundaria cuando piensan el paisaje que rodea la excavación.

CONSIDERACIONES FINALES

En mayo del año 2014 un recorrido en colectivo me “desplazaba” hacia la localidad de General Daniel Cerri para llegar al MFC. Comenzaba de esta manera una serie de desplazamientos por distintos espacios institucionales y públicos: cinco escuelas y dos museos, así como distintas oficinas municipales. Un año después me encontré en el contexto de la excavación arqueológica de “El Boliche”, frente al MFC, entrevistando a estudiantes de Historia que me contaron sus experiencias escolares, a los arqueólogos que se referían a la producción de conocimientos científicos y a los viejos pobladores de Cerri que hilaron sus memorias en distintas narrativas sobre el pasado regional. En diciembre del 2017, ya habiendo finalizado el trabajo de campo, me entrevisté con una docente para indagar sobre el proyecto que había realizado con sus alumnos sobre el Malón de 1859 a Bahía Blanca, para el programa “Jóvenes y Memoria”. En mayo del 2018 volví para entrevistarme con Quimey, una mujer mapuche que recorre con su organización distintas escuelas para difundir sus conocimientos, un tiempo después registraba una charla dada por ella en una escuela secundaria. Esta esquemática síntesis intenta expresar distintos desplazamientos, no solo espaciales sino también metodológicos, teóricos, históricos y personales.

El propósito general de esta Tesis fue analizar la relación entre dos espacios educativos diferentes desde una perspectiva etnográfica: los museos y las escuelas. Por esto presenté inicialmente como se fue construyendo el campo de la etnografía educativa, destacando las primeras investigaciones anglosajonas que desde distintas corrientes efectuaron los primeros estudios en la década de 1960 (Henry, 1975; Spradley y Mc. Curdy, 1972; Willis, 1977; Phillips, 1983; Heath, 1983, Eickson, 1993; entre otros). Estos importantes aportes fueron re-significados por Rockwell para pensar en los procesos educativos latinoamericanos, quién releendo a Gramsci criticó la idea de que la escuela era una institución meramente reproductora de la ideología dominante, de esta manera la definió como un espacio de significados en tensión y de disputa. Sus investigaciones en México abrieron un importante campo para analizar los procesos educativos que fue recuperado a mediados de la década de 1980 en la Argentina, donde Achilli, Batallán y Neufeld articularon equipos que hoy en día abordan diversas temáticas sobre el campo de la Antropología y Educación en distintas universidades del país (UNR, UNC, UNM, UNTREF, entre otras).

Esta Tesis aporta, en este sentido, a los escasos, pero crecientes estudios etnográficos realizados en el nivel secundario en el país, buscando contribuir al análisis de las relaciones que establecen docentes y estudiantes con los museos de historia y su patrimonio. La relación entre las escuelas secundarias y los museos involucra múltiples y heterogéneos encuentros entre los sujetos mediante una diversidad de prácticas. El análisis etnográfico de estas prácticas me permitió en primer lugar abordar los desplazamientos que docentes y estudiantes realizaron entre las escuelas, los recorridos hacia y en los museos de historia de Bahía Blanca y General Daniel Cerri.

El foco en los museos se orientó a problematizar las exhibiciones referidas a un periodo histórico invisibilizado de la historia regional (1828-1884). Pude reconstruir que los museos plantean guiones diferentes: fuertemente centrado en lo militar y la figura de Cerri en el MFC, y las relaciones de la frontera híbrida, mestiza, de relaciones interétnicas, de disputas territoriales que culmina con las campañas militares en el MAHBB. Además de los objetos exhibidos que mantienen esta lógica de construcción de las narraciones de los guiones (y por esto los pueblos indígenas aparecen representados en el MAHBB y no en el MFC), los encargados de las visitas también fortalecen en sus narrativas ante las docentes y estudiantes estos aspectos con distintos matices. En el MFC, el relato militar tiende a justificar la presencia del fortín para la defensa de la población “frente a los ataques indígenas”, mientras que en el MAHBB se presenta al sudoeste bonaerense como un espacio de relaciones complejas.

Si consideramos que los museos históricos constituyen un acercamiento a la historia y al patrimonio local; y a su vez, que estas instituciones son visitadas mayoritariamente por las escuelas, podemos decir que los museos y las escuelas son espacios interrelacionados en la construcción de memorias y narraciones históricas para quienes los visitan. El acercamiento que los docentes realizan a los museos en sus prácticas permite analizar confluencias, tensiones o críticas a las narrativas históricas presentadas por los mismos. Hay una apropiación del conocimiento histórico que el museo propone, que permite un tratamiento diferente de la historia local en las aulas, aun excediendo las propuestas de sentido más evidentes que los guiones de los museos indican.

Estos desplazamientos desde las escuelas los museos marcan una primera dimensión sobre los abordajes y apropiaciones que los sujetos realizaron sobre el pasado local. En este sentido el campo empírico que permitió analizar estas prácticas sociales lo constituyeron dos

museos (MFC y MAHBB) y cinco escuelas secundarias (Mitre, Federal, Céntrica, Noroeste y Experimental). Las prácticas docentes vinculadas a los museos presentaron una variedad de miradas que entrecruzaron trayectorias individuales, insertas en tramas burocráticas (Batallán, 2007) y en algunos casos estas prácticas se asociaron a procesos educativos fuera de las escuelas y los museos donde las docentes expandieron las experiencias de las visitas.

La mayoría de las docentes (Araceli, Florencia, Sonia y Valentina) se refirieron a los museos como instancias educativas diferentes, como un recurso para explicar distintos temas sobre la historia local y regional, centralmente la fundación de Bahía Blanca. En un caso (Valentina) también lo consideró espacio propicio para explicar procedimientos propios de la investigación social. Las docentes con las que trabajé también compartieron entre si la idea de que los objetos del museo constituyen el patrimonio a recuperar en las aulas. Los encargados de las vistas y el personal de los museos, además, se refirieron al patrimonio para mencionar además el sentido histórico-cultural de los edificios.

Pude apreciar que en los espacios áulicos es donde se despliegan en mayor medida las apropiaciones que las docentes y los estudiantes realizan sobre las visitas a los museos. Asimismo, pude determinar que las mismas diferían en cada caso.

Si bien las docentes que visitaron el MAHBB tenían como objetivo trabajar la fundación del fuerte que da origen a la ciudad de Bahía Blanca, lo hicieron confluyendo parcialmente con su relato, pero también tensionándolo. La confluencia tenía que ver con una idea fuerte que el MAHBB proponía para el periodo previo a 1880, que era la de las fronteras como procesos dinámicos. Esta idea fue recuperada por las docentes, lo que constituye un aporte crítico de la propuesta del museo hacia los diseños curriculares.

Las tensiones tenían que ver fundamentalmente con un segundo aspecto: el papel del estado en la construcción de las relaciones interétnicas, que incluyó la idea del conflicto como problemática constitutiva del Estado Nacional y Provincial, relativizando la idea de un Estado-nación unificado que se encuentra arraigada en el sentido común para pensar la nacionalidad y el paradigma uniformador civilizatorio. Este tema se encuentra presente en la narrativa del MAHBB en otros periodos, pero no en el andamio del periodo 1820-1884. Además de tensionar la propuesta del museo, las apropiaciones de las docentes incluyeron además una preocupación por vincular la expansión de la frontera en el siglo XIX con la cuestión actual, destacando por medio de artículos periodísticos los conflictos territoriales que atraviesan las comunidades originarias, temática ausente en el MAHBB. Además del

tratamiento de los temas del siglo XIX, algunas docentes también abordaron en sus clases temas vinculados al pasado reciente como la Guerra de Malvinas y los desaparecidos, que conectaron con el tema a través de la noción de genocidio.

En este sentido, en esta Tesis presenté que el tratamiento de los pueblos originarios en la escuela secundaria se puede abordar desde diferentes perspectivas en las clases, en las visitas a los museos y el tratamiento del patrimonio; pero también con la presencia de las comunidades indígenas en la escuela. Mostré como algunos de estos enfoques áulicos, así como los aportes de referentes indígenas en las aulas, generan tensiones en relación a los diseños curriculares vigentes. El trabajo de campo etnográfico me permitió concluir que las experiencias de las docentes fueron partícipes centrales para la construcción no solo del conocimiento histórico, sino también en la enseñanza de otros procedimientos la investigación en Ciencias Sociales. Que, si bien los objetos exhibidos en el museo generan conocimientos, esto requiere que los docentes establezcan estrategias para su abordaje.

El concepto de apropiación (Rockwell, 1997) permitió entender como las docentes y estudiantes resignificaron el patrimonio de los museos a partir de sus perspectivas personales, trayectoria y conocimiento disponible. Así los grabadores de periodistas de la década de 1980 fueron asimilados por los estudiantes con celulares, los varones prefirieron dibujar armas y las mujeres escribieron sobre mujeres desaparecidas y preguntaron sobre las tareas domésticas femeninas vinculadas al uso de los morteros, quizás interpeladas por la vigencia del movimiento de mujeres.

Si ponemos en relación la propuesta del MAHBB con la clase de Florencia, en particular, se puede ver cómo aun sin provenir de una prescripción curricular, la docente desarrolló la idea del espacio del sudoeste bonaerense como una frontera dinámica de relaciones interétnicas. De esta manera, este tratamiento de los contenidos en el aula, pudo tensionar la idea de interculturalidad que presenta el Diseño Curricular para tercer año de la escuela secundaria, donde los pueblos indígenas aparecen invisibilizados o aislados de las referencias constitutivas del Estado-Nación argentino. La experiencia de la charla o clase abierta de las organizaciones indígenas propuesta por Araceli, así como el proyecto conducido por Amalia, problematizaron de una manera explícita el paradigma civilizatorio desde una perspectiva histórica y actual.

Fuera de las escuelas, durante el trabajo de campo me encontré con distintos actores que generaron, narraron y construyeron distintos conocimientos sobre el pasado regional y el

patrimonio, conocimientos que a la vez se desplazaban por circuitos diferenciados. Estos se refieren a distintas concepciones, trayectorias y saberes donde la memoria, los recuerdos y las vivencias, construyeron entramados narrativos propios. En este sentido, en esta Tesis encontré narrativas del pasado regional que involucraron un discurso más conservador en las esferas oficiales (encargados de las visitas en los museos y los guías de los recorridos), el que se distingue claramente del discurso de los colectivos de los pueblos originarios y los viejos pobladores de Cerri.

“Yo no aprendí a soltar amores

Yo no aprendí a dejarte ir

Eras una apuesta de largo plazo

Lo que construimos

Lo que construimos se acabó

Fue solo nuestro”

(Natalia Lafourcade, compositora mexicana, 2015)