



## Indagaciones creativas en la historia y el presente de Cachi. Museo, escuela y comunidad

Silvina Martínez y Celia Güichal

Recibido 10 de septiembre de 2019, aceptado para su publicación 26 de noviembre de 2019.

### Sobre las Autoras

SILVINA MARTÍNEZ  
Mg. en Educación- Museo  
arqueológico Pío Pablo Díaz.  
correo electrónico:  
silvinamartinezblanzari@gmail.  
com

CELIA GÜICHAL  
Lic. Cs. de la Comunicación-  
Facilitadora de procesos  
creativos.  
correo electrónico: celiaguichal@  
gmail.com



Los trabajos publicados en esta revista están bajo la licencia Creative Commons Atribución - No Comercial 2.5 Argentina.

### RESUMEN

En 2018 desarrollamos talleres para indagar en la memoria social de la región del Alto Valle Calchaquí en la escuela primaria de Cachi Adentro. El proyecto Arqueologías de la memoria fue premiado por Ibermuseos. Asumiendo que los procesos creativos pueden propiciar procesos de integración y de transformación social, nos propusimos un abordaje creativo y multivocal. Abordamos los talleres desde la escritura narrativa, la expresión corporal, las artes plásticas y el teatro, tomando como ejes organizadores las nociones de memoria, tiempo, territorio, cuerpo y ritual. Trabajamos desde una noción de memoria corporizada, por ese motivo todas las propuestas se enfocaron en la corporización. Pudimos constatar el valor de estos enfoques para acercar el museo a la escuela y abrir posibilidades de escuchar y construir nuevos discursos sobre la historia local.

### ABSTRACT

In 2018 we developed workshops to inquire into the social memory of the Cachi region in the primary school of Cachi Adentro. The Memory Archeologies project was awarded by Ibermuseos. Assuming that creative processes can lead to integration and social transformation processes, we set out a creative and multivocal approach. We approach the workshops from narrative writing, body expression, plastic arts and theater, taking the notions of memory, time, territory, body and ritual as organizing axes. We base our work on a notion of embodied memory, for that reason all the proposals are focused on embodiment. We were able to verify the value of these approaches for bringing the museum closer to the school and opening possibilities for building new discourses on local history.

**Palabras clave:** Educación y museos; creatividad; multivocalidad; memoria; corporeidad.

**Keywords:** Education and museums; creativity; multivocality; memory; corporeity.

Arqueologías de la memoria es un proyecto ganador del 8vo premio Educación y Museos de Ibermuseos. Durante los meses de abril, junio, agosto y octubre de 2018 desarrollamos talleres creativos y capacitación docente para abordar la historia de los Valles Calchaquíes en la escuela rural N° 4404, Ejército Libertador, de Cachi Adentro. Este paraje forma parte del departamento de Cachi, de aproximadamente 7000 habitantes, ubicado en el norte de los Valles Calchaquíes, provincia de Salta. En cada encuentro participaron 55 alumnos y 5 docentes de la Jornada Extendida de 4to, 5to, 6to y 7mo año.

¿Qué lugar tiene la historia local en las escuelas?

¿Qué voces cuentan esa historia y cómo la cuentan?

¿Cuál es la mirada de la escuela hacia el museo

y del museo hacia la escuela?

¿Cómo vincular arqueología y procesos creativos?

Estas fueron las preguntas que nos impulsaron a delinear el proyecto, a partir de diversos talleres que veníamos realizando con la comunidad. Celia Güichal desde la docencia de nivel superior, la investigación en procesos creativos y las narrativas de la memoria; y Silvina Martínez, desde la gestión en el Área Educativa del museo.

Desde su creación en el año 1972, el museo Arqueológico Pío Pablo Díaz fue pensado como un espacio educativo. A lo largo de su historia la noción de educación fue cobrando nuevos sentidos. Hoy el museo busca transformarse en un espacio para indagar y abrirse a otras lecturas de la historia, que se suman a la investigación arqueológica, construyendo sabe-

res con otros actores de la comunidad. Un actor social en particular con el que el museo fue construyendo un vínculo fue la escuela, en el marco del programa El museo va a la escuela, proyecto iniciado en el año 2010. Este programa se planteó generar “acciones pedagógicas que permitieran aportar una deconstrucción de viejos modelos coloniales acerca del pasado prehispánico que se reproducen en el contexto áulico” (Martínez y Montenegro 2016:32). Bartolomé y Pugliese afirman, retomando a Silvia Alderoqui, que “la política educativa de un museo tiene que ser parte de un plan estratégico y resultado de un impulso transformador y colectivo, es una declaración de principios para la acción. Se formula en función de los públicos a los que se quiere llegar, con sugerencias para que todas las áreas y equipos del museo contribuyan y desarrollen prácticas educativas.” (Bartolomé y Pugliese 2019:5)<sup>1</sup>.

La gestación del proyecto Arqueologías de la memoria comenzó como un diálogo desde la praxis conjunta entre el museo, la escuela y la arqueología, convocadas por el interés en

---

<sup>1</sup> Queremos reconocer y destacar que desde diversos espacios se están desarrollando prácticas en este sentido. Un ejemplo concreto que puede encontrarse detallado en Fabra y Zabala (2015:53-75) es el Programa de Arqueología Pública, dependiente del Museo de Antropología y de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. A lo largo de los años han implementado numerosas actividades extensionistas, vinculadas principalmente con la realización de trabajos de arqueología de rescate, charlas, talleres y diseño de un proyecto audiovisual, además de desarrollar una línea editorial destinada a docentes, guías y animadores culturales de museos. Es un programa muy completo de trabajo entre los espacios académicos y profesionales y la comunidad, que contempla la comunicación, la educación, la reflexión en torno a la identidad y la construcción común de conocimientos. Los ejemplos que relatan logran transmitir los desafíos que se le plantean en el trabajo con la comunidad y la empatía humana y compromiso social que atraviesa cada práctica. En este sentido encontramos una gran afinidad con las búsquedas de Arqueologías de la memoria.

la disciplina como aporte fundamental para pensar la historia regional. En el nombre de nuestro proyecto, la palabra “arqueología” está tomada como disciplina científica —el trabajo se propone desde el Área de Educación del Museo Arqueológico Pío Pablo Díaz de Cachi—, y también como metáfora sobre un modo de acercarnos al conocimiento y a la historia, a las narraciones, a los espacios de la educación y a nuestra propia memoria a través de las materialidades que nos hablan. En estas narrativas, como escribe Walter Benjamin en 1932, es tan importante el hallazgo como las capas que atravesamos para llegar a él (Benjamin 2010:119).

En el marco de este espacio común construido pudimos implementar el proyecto en la escuela de Cachi Adentro, donde nos planteamos como objetivos acercar el museo a la escuela; investigar en la memoria local, escuchando distintas voces a través de procesos creativos; y propiciar la indagación en la propia historia y su relación con el presente.

Hubo varios encuentros previos con la escuela para lograr articular los talleres con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con las currículas de cada año. Dado que ambas nos situamos en espacios de cruce de saberes, transitando distintos lenguajes y buscando puentes entre diversos campos (como la gestión cultural, la educación, la comunicación y los procesos creativos), desde un principio elegimos trabajar con diversos lenguajes expresivos: desde la escritura y la plástica hasta el movimiento, la danza y el teatro. A pedido de los docentes pusimos un especial énfasis en la escritura.

Los talleres estuvieron atravesados por cinco grandes ejes que se articularon entre sí de diversas maneras a los largo del recorrido durante el año: *territorio, tiempo, memoria, cuerpo y ritual*. En este recorrido escribimos en bitácoras que nos acompañaron durante la experiencia, tomamos fotografías de “nuestro mundo”, pintamos, trabajamos con cerámica, cantamos coplas y rap, hicimos esculturas fluidas, bailamos movimientos cotidianos de

los períodos señalados en la línea del tiempo, hicimos una sikureada, visitamos a los tejedores de Seclantás y El Colte, realizamos una búsqueda del tesoro en el museo, probamos alimentos a ojos vendados para reconocer las temporalidades que atraviesa una comida, realizamos entrevistas a familiares, armamos un croquis de nuestro territorio y también investigamos sobre nuestro árbol genealógico. Cada encuentro fue único, vivido con inmensa expectativa por parte de los alumnos y también de los docentes, quienes mantuvieron su disponibilidad y entrega en cada una de las propuestas a la par de los chicos. *“Deseo, alegría, pasión, fluir, son palabras estrechamente asociadas con la creatividad, estos, también deberían caracterizar los contextos educativos, los encuentros que allí se producen y los conocimientos que se construyen y reconstruyen”* (Elisondo 2015:13).

¿Por qué talleres creativos?, y ¿qué es trabajar desde lo creativo? Consideramos que la creatividad no es privativa de las disciplinas artísticas, sino que es una vía imprescindible para la construcción del conocimiento y posibilita la integración de lenguajes, miradas y distintas modalidades de cognición. Trabajar desde la creatividad genera condiciones de posibilidad para el surgimiento de lo nuevo y para la transformación social; en este sentido, coincidimos con lo que plantea Inés Sanguinetti: *“el arte es en primer lugar un vínculo y no un objeto”* (Sanguinetti 2013:9). El trabajo creativo implica juego, curiosidad, atención, fluidez, movimiento, novedad, experiencia y preguntas antes que respuestas. Elisondo describe la relación entre creatividad y escuela de esta manera:

*“Es importante una mirada creativa de la educación, al menos, por tres motivos, por el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, por las posibilidades que generan de innovaciones educativas y, fundamentalmente, por la significatividad social de promover la creatividad en dife-*

*rentes contextos, niveles y situaciones. Originar contextos creativos no sólo es relevante para los sujetos y sus vidas particulares, sino que es determinante para las sociedades y los problemas que estas atraviesan. Los problemas complejos sólo pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista y desde marcos analíticos heterogéneos. Estimular formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones es una acción educativa socialmente significativa”* (Elisondo 2015:2).

En el mismo sentido, y desde otro campo, Joseph Zinker sostiene que *“cada encuentro creativo es una búsqueda y una resolución parcial de un ‘problema’ en el más amplio sentido estético del término”* (Zinker 1979:15). Un aspecto de la propuesta que estuvo estrechamente ligada a la creatividad es la *corporeidad*. En los talleres realizamos un constante trabajo de corporización. Es a través del cuerpo y de las experiencias corporales que el mundo que nos rodea adquiere sentido para nosotros (Hughes-Decatur 2011:73). Gallo y Martínez, retomando a Deleuze, consideran al cuerpo como *“campo con poder de afectar y de ser afectado”*: *“Desde los años 90 empezó a incorporarse el cuerpo a los discursos pedagógicos en su dimensión simbólica, social y cultural y se ha abierto una nueva reflexión educativa sobre la educación ‘corporal’; estamos ante una idea de cuerpo como potencia, intensidad, afecto, deseo, fuerzas, flujos, movimientos, lugar de la experiencia”* (Gallo y Martínez 2015:616). Para los autores, el cuerpo como potencia se vuelve significativo para la educación. Se preguntan entonces *“¿Cómo generar una educación que produzca intensidades y aumente la potencia de obrar del cuerpo?”* (Gallo y Martínez 2015:619). La relación entre cuerpo y creatividad es íntima. La creatividad implica salir de lo ya conocido para adentrarnos en el terreno de lo desconocido, y se asienta en la experiencia;

la corporeidad, tal como aquí la entendemos, requiere el mismo camino. Construir conocimiento es un proceso creativo, opuesto a la práctica de reproducción. Desde el cuerpo también encontramos esa antítesis entre reproducir automatismos desde “disposiciones previamente constituidas” que se gatillan automáticamente (lo que Jones llama alfabetizaciones corporales latentes), o buscar lo que podríamos llamar “cuerpos creativos” (Jones 2013:528). Las prácticas discursivas nos atraviesan hasta los huesos. Hughes sostiene que “*Primero debemos reconocer los cuerpos en la educación y en la enseñanza para luego poder tener aquellas conversaciones que nos ayuden a leer nuestros cuerpos de manera diferente*” (Hughes-Decatur 2011:72).

En esta propuesta sostenemos que *movemos el cuerpo para mover las ideas. “la gestión de la escuela ha estado desde sus inicios volcada a la producción de ‘cuerpos dóciles’: desde la educación propiamente física hasta los pupitres, la limpieza, la compostura, el habla y el silencio, el orden, la distribución de los alumnos en el tiempo y el espacio, etc.”*, dice Facundo Ferreirós, y proclama la necesidad de “desempupitrar” los cuerpos (Ferreirós 2017:2).

Lo que hasta aquí es un binomio —creatividad y corporeidad—, se completa con el tercer pilar de la propuesta: la multivocalidad. Desde el museo tratamos de incluir otras voces, miradas y relatos en la historia para construir un conocimiento más democrático e inclusivo. Intentamos, desde el Área Educativa, propiciar otras miradas sobre la historia además de la información obtenida en las investigaciones arqueológicas y así construir conocimiento social y colectivo. Como institución educativa legitimada, encargada de impartir conocimientos nos preguntamos “*¿cómo acortar la distancia entre los principios a los cuales adherimos y las prácticas que llevamos adelante?*” (Bartolomé y Pugliese 2019:11). Leemos a Montenegro: “*En un contexto más local, algunos arqueólogos hemos asumido el desafío de generar espacios multivocales*

*de construcción de conocimientos, comprendiendo que el presente reclama nuevas miradas sobre el pasado, y, en esa dinámica, la arqueología pública deviene una vía posible para recrear vínculos con las comunidades locales*” (Montenegro 2012:488).

Intentando responder a esta pregunta nos planteamos desde el comienzo talleres polifónicos. Así es como en esta indagación creativa nos acercamos a la historia de la región a través de distintas voces y miradas de personas que desde sus oficios, artes y profesiones, están pensando su lugar, su historia y su presente en los Valles Calchaquíes. Desde los talleres buscamos construir puentes entre la escuela y esas voces: la voz de la arqueología a través del guión del museo, sus profesionales y arqueólogos de otras instituciones; la voz de los copleros que con sus tonadas y letras transmiten saberes; la voz de los músicos locales que recuperan ritmos, melodías e instrumentos ancestrales; la voz del ceramista que utiliza algunas pautas alfareras heredadas desde hace 2000 años; la mirada de los bailarines, la de los artesanos, de los tejedores, de los poetas, de los propios docentes, de las familias de los alumnos y de la comunidad local.

Hemos ido tejiendo entre todos una trama de voces y de miradas que dialogan desde sus prácticas creativas sobre el mundo habitado, pensando la historia desde sus continuidades y sus rupturas.

## **ALGUNAS ESCENAS DE LA EXPERIENCIA REALIZADA**

### **La línea de tiempo**

La línea del tiempo fue un elemento organizador del trabajo. Aunque es un dispositivo cuestionado desde diversos campos, resultó una herramienta útil para estructurar el trabajo con los alumnos.

Durante la visita al museo desplegamos una línea de tiempo de aproximadamente 4 metros por 1.5, con distintos colores que delimitaban tres períodos de tiempo: hace 9000

años, hace 2000 años, y hace 1000 años. Ésta fue literalmente caminada en muchas ocasiones.

Aquella visita fue un desafío para el museo dada la capacidad de las salas y la cantidad de personas disponibles para realizar la visita de forma tradicional. ¿Cómo trabajar con los 4 cursos que formaban parte de los talleres? Decidimos separarlos en dos encuentros (dos cursos cada día) y en cada uno trabajamos con dos espacios: el segundo patio del museo y las salas. En lugar de un guiado, propusimos una búsqueda del tesoro. A cada chico se le dio un papelito que nombraba algún tipo de material: hueso, piedra, vegetal, metal, cerámica, made-

ra y vidrio. En grupos entraban a la sala a buscar un objeto hecho de ese material. Esta forma condujo a otro tipo de acercamiento a las exhibiciones del museo, ya no era un recorrido lineal, siguiendo la secuencia propuesta, sino una búsqueda activa donde los chicos se guiaban haciendo preguntas al arqueólogo, Jorge Cabral, y a Silvina Martínez quienes los acompañaban.

Al salir con una imagen del objeto, dibujada en su bitácora o una foto del mismo, con ayuda de Jorge, los ubicaron en la línea de tiempo, señalando también algunos hitos significativos de cada momento histórico (Figura 1). Hacia el final de año, esa línea se fue poblan-



Figura 1. La línea del tiempo al iniciar (izquierda) y al terminar el año (derecha).

do de información, originada en las diversas actividades propuestas. Se fue transformando en una línea del tiempo habitada.

### Bitácoras de viaje

Comenzamos nuestro viaje de conocimiento armando una bitácora. Sería el territorio de la escritura, un espacio para explorar desde la palabra, recordar, hacerse preguntas, y lentamente ir construyendo la mirada de escritor. A través de los encuentros y diversas experiencias compartidas, esas bitácoras se fueron poblando con textos.

Entre las consignas, les propusimos escribir acerca de “lo que me da miedo, lo que me encanta, lo que me preocupa, lo que veo todos los días, lo que me enoja, lo que hago todos los días, y algo que descubrí”. Estos son algunos de sus textos, breves destellos del mundo que ellos habitan:

*"Fui al museo y vi un hueso que usaban para arar. Estaba hecho con caña. Yo también sé enlazar burros, guanacos, llamas y tochis."* (Federico)

*"Una mañana muy tempranito con el canto del gallo me desperté, me levanté y me cambié. Puse la pava para tomar mate, le eché un yuyo que se llama "sui-co y vaca", que es muy oloroso y de rico sabor. Lo tomé y empecé a preparar las cosas para salir con mis burritos al cerro. Salí a las siete. Cuando eran las tres ya iba en la covachita. A las cinco llegué por fin a mi destino. Los descaragué a mis burros, tomé un poco de agua y empecé a guardar las cosas dentro en la despensa. Al rato después de guardar hice fuego hasta que hirvió la pava. Llegaron mis abuelos que se llaman Mercedes y Justo. Tomamos mate, ellos me preguntaron cómo me fue en el viaje. Así estábamos, conversando de todo un poco. Finalmente se hizo de noche. Mi abuela se fue a calentar la comida, cenamos. Después nos fuimos a dormir."* (Victoria)

*"El año pasado descubrí un cardón que si lo mirabas de un lado parecía un hombre cazando."* (Maimara)

*"Una vez me quedé a dormir a la casa de Mai y me desperté a la noche, me hizo mucho frío y me volví a la cama. A la mañana vi que se había volado el techo."* (Clara)

## Territorio

Junto con el arqueólogo del museo, Jorge Cabral, los chicos abrieron el significado de "territorio". Estas fueron algunas ideas que salieron en esa primera lluvia de ideas: *"es el barrio donde puedo plantar plantas" / "lugar privado, espacio comprado" / "terreno" / "un lugar que te gusta" / "mi casa" / "el lugar donde me siento bien" / "los sueños" / "mis lugares favoritos" / "Cachi" / "cerro" / "un lugar habitado"*.

A partir de la proyección de imágenes satelitales del territorio, se llegó a la construcción

de un croquis donde alumnos y maestros nombraron los cerros, ríos y lugares que conforman su territorio, para luego dibujar un croquis de su barrio.

*"¿No todo lugar es un lugar?"*, observa un alumno de 6º grado.

*"Para qué queremos un mapa si ya conocemos todo de Cachi?"*, dice otro alumno de 6º grado.

*"¿Y si me equivoco?"*, pregunta una maestra. (Podríamos pensar que el temor a la equivocación es el gran obstaculizador de la creatividad).

## La "ollita"

*"Profundizar el diálogo con comunidades, recuperar visiones en torno a lo que consideran de valor patrimonial o ancestral, y cómo esas visiones pueden enriquecerse con otros saberes. Relatos del pasado construidos de manera conjunta, ese es el mayor desafío que entendemos enfrentamos a futuro, desde una perspectiva pública de la práctica arqueológica"*, sostienen Fabra y Zabala (2015:70). Una tarde, una de las ordenanzas de la escuela, que siempre colaboraba en la preparación del salón y del espacio para el encuentro posterior con los docentes, se acercó para contarnos acerca de una "olla" hallada en su rastrojo<sup>2</sup>. Al siguiente encuentro la invitamos a compartir con la comunidad escolar, en el marco de los talleres, el hallazgo y sus hipótesis acerca del uso que se le había dado. Se estableció un diálogo entre el arqueólogo y ella acerca de los orígenes de esa "olla". Los alumnos ya habían tenido la experiencia de trabajar con cerámica en uno de los talleres, donde un ceramista les contó acerca de este saber ancestral artesanal, habían visitado el museo y visto los objetos que allí se exhiben, y habían ubicado en la línea de tiempo el momento del surgimiento de la cerámica en la zona. A partir del relato de doña Agustina, les propusimos escribir una historia basada en esa "olla".

<sup>2</sup> Terreno donde se siembra.

Un camino de indagación que va tejiendo lazos y conexiones entre los relatos orales, las materialidades, el saber científico, la experiencia del trabajo artesanal y la escritura. La historia de esta pequeña “olla” ilustra la forma viva y muchas veces impredecible que tuvo el recorrido de estos talleres y el modo en que concebimos la trama del saber que fuimos construyendo. Crear, desde la perspectiva de la educación, es también reconocer cuándo es un momento oportuno para salir de lo programado.

### Mapas familiares

Un árbol genealógico es una forma de mapa, un mapa familiar. Representar a la familia en un plano nos ayuda a ver la dimensión histórica de nuestra vida, más allá incluso de nuestra biografía personal<sup>3</sup>.

Antes de ubicar la información en un papel, dispusimos en el espacio a todos los que vienen detrás nuestro. Los compañeros representaron a los antepasados de uno de los chicos. Él se colocó mirando hacia adelante, detrás pusimos a sus antepasados, sin nombres, y sin importar si el niño los conocía o si tenía información sobre ellos. Cada generación se colocaba detrás, abriéndose en un triángulo que, a medida que retrocedíamos en las generaciones, se hacía mayor. Todos miraban hacia el chico, hacia el presente.

Luego de esta escena en la cual vemos poblado nuestro pasado, armamos el árbol familiar. Les damos hojas grandes, espaciosas, donde pueden llegar hasta la generación de los tatarabuelos. Los invitamos a dejar blancos en aquellos lugares donde no tienen información, simplemente dejando un lugar para esa parte de su historia, como un interrogante, quizás para llevar a la casa y encontrar respuestas. También los invitamos a intervenir plásticamente ese árbol con trazos persona-

<sup>3</sup> Sobre el trabajo con el árbol familiar, ver *Eres uno de nosotros*, de Marianne Franke-Gricksch (2006).

les, dibujos, agregando la información que deseen sobre sus antepasados y a colorearlo de acuerdo a lo que sientan.

Nombres, roles, historias, personajes olvidados o silenciados, personas que cumplieron roles familiares, todos son bienvenidos en ese mapa. Incluso los silencios, los vacíos. Lo social y personal no son tan fáciles de separar.

“*Para arriba del árbol no sé nada, eran todos indígenas. Y de eso mi abuela no habla*”, dice una alumna de 4<sup>o</sup> grado. Mucho más adelante en los talleres se acerca con una sonrisa y nos cuenta que pudo averiguar los nombres de esos integrantes de su familia<sup>4</sup>.

Mirando la representación de su árbol familiar, les pedimos que se hagan una pregunta, y a partir de ese interrogante escriben un pequeño texto poético.

*Quiero conocerlos abuelos de mi vida,  
cantar con la caja*

*al son de la música y sus voces.*

(Miguelina)

### Arte del viento, arte de la tierra

Javier Gutiérrez (Quitú), músico local, llega con regalos: 60 sikus para que cada chico y cada docente pueda experimentar lo que él llama “*la voz del huayra en el cuerpo*”. “*Huayra, el viento, —dice—, es el gran sikurista*” (Figura 2).

Recuperar el contacto con ese instrumento ancestral es vital para este profesor y músico. Sabe que circula la idea de que el siku “es extranjero”, ajeno a la cultura criolla. Aunque tiene mucha reflexión desarrollada sobre el tema, decide entrar por la música, por el so-

<sup>4</sup> Remitimos aquí a la presentación de Montenegro (2012:487—498) de la experiencia de arqueología pública desarrollada en Jujuy, donde comparte representaciones de la comunidad educativa acerca del patrimonio arqueológico local, en un contexto globalizado, analiza las configuraciones del pasado y del patrimonio local que se producen en el ámbito escolar, en un marco de emergencia de identidades étnicas y estudia cómo los actores educativos van dando sentido a sus prácticas discursivas.

plido, por el contacto con el instrumento, por la comunidad inmediata que genera esa ronda de la sikureada.

Hacia el final del encuentro, todos están cantando y tocando “La vicuñita”, con el antiguo sistema de preguntas y respuestas desde la música, la forma complementaria “arca - ira”,

que distingue el diálogo sonoro de la sikureada. Cada chico se va esa tarde, atesorando su nuevo instrumento, probando sonidos, intentando ‘sacar’ nuevas melodías.

Algunas semanas previas, habían experimentado otro encuentro, o quizás un reencuentro: el contacto con la cerámica. Rolando Veláz-



Figura 2. Taller de sikus con Javier Gutiérrez.

quez (creador de los talleres municipales de cerámica en Cachi) y Pilar Mari, ambos artesanos ceramistas y docentes, invitaron a chicos y grandes a crear sus propias figuras de animales.

Mientras todos se sumergían en ese diálogo de las manos con la tierra, nos envolvían relatos acerca de los lugares de donde Rolando

extraía la arcilla, o de cómo su padre le había transmitido el oficio.

La simbolización surgió de manera natural en este trabajo con la arcilla. Los chicos enseguida sintonizaron con el material y con la propuesta. Hubo en este encuentro una concentración particular, la propia materia invitaba a los chicos a investigar en el acto de dar



forma.

*Las manos hablan con la arcilla,  
buscan,  
¿Qué forma me vas a mostrar?, dicen.  
Hay tantas maneras de hacerse preguntas.*

### La mesa del tiempo

María Fernanda Zigarán, personal técnico del Museo de Arqueología de Alta Montaña de Salta (MAAM), participó de este encuentro, en el que realizamos una degustación de alimentos locales. Con los ojos vendados los alumnos y docentes probaron alimentos y,

junto con la arqueóloga, los ubicaron según su origen en la línea de tiempo (chañar, miel, quinoa, algarroba, papa, maíz, queso de cabra, uvas, nueces, carne).

Además de ubicarlos en el tiempo, María Fernanda les dio información sobre su origen y sus usos. También los alumnos y docentes aportaron información sobre el modo de nombrarlos y sobre los platos que se preparan hoy con esos alimentos (Figura 3).

Fue un encuentro vivido como una aventura. Comer a ojos cerrados y adivinar a qué alimentos pertenecen esos sabores. Tomar conciencia de que una mesa servida puede estar



Figura 3. “La mesa del tiempo”, taller con María Fernanda Zigarán, personal técnico del MAAM.

atravesada por distintas temporalidades.

Durante el encuentro con los docentes la arqueóloga les habló sobre Bioarqueología, y sobre el trabajo que ella realiza con las “marcas” que la alimentación deja en el cuerpo, y cómo se interpretan desde la arqueología.

### Copla, música y rap

Hilda Corimayo, Javier Gutiérrez (Quitú) y Leonardo Giménez (LB16) son labradores de la palabra, traen poesía en forma de coplas,

canciones y rap. Todos, desde su oficio, están indagando en la historia. Algunos desde formas ancestrales, como la copla, y otros desde nuevos estilos como el rap. Atravesamos un *umbral de palabras*<sup>5</sup> en forma de tendal donde cada uno deja palabras de su mundo. Son palabras salidas de su lugar habitual, ahora cuelgan de los frutales del patio de la escuela. Ya en el salón, cada invitado nos cuenta cómo es su oficio y por qué es importante para ellos

<sup>5</sup> Consigna inspirada en propuesta de Entornos Creativos.

indagar en la historia, y luego escuchamos sus coplas, raps y huaynos. Para terminar, formamos grupos para armar coplas con las palabras salidas del umbral del inicio. Todos las conocen las coplas, las han escuchado de sus abuelos en rondas de carnaval, reuniones familiares y encuentros de copleros.

*El viento sopla en los andes,  
cambio de clima es señal,  
voy a abrigarme un poquito,  
para salir a jugar.*

### Rituales

Les proponemos retomar cuatro rituales que forman parte de su vida: la Pachamama, el día de los muertos, la adoración a la virgen Reina de los cielos y el carnaval. En grupos hablan acerca de cómo cada uno de ellos y sus familias realizan el ritual y toman notas de los aspectos comunes y las diferencias. Luego preparan una escultura fluida que lo represente. Esta propuesta es la de armar una imagen con el cuerpo en movimiento. De a uno los integrantes del grupo se acercan a un espacio visible en el salón y proponen un movimiento que se repite. Le buscan un ritmo, una velocidad y le imprimen una gestualidad. El siguiente

se va sumando, invitado por ese movimiento inicial, hasta que se han incorporado todos, armando una escena en movimiento. Como en este caso los otros grupos desconocían cuál era el ritual que trabajaban los otros, la experiencia espontáneamente se convirtió en un acertijo acerca de cuál era el ritual que estaban representando.

Desde la palabra organizan la experiencia. Con el cuerpo, cuentan aquello que queda fuera del umbral del lenguaje.

### Danzamos la línea del tiempo

Danzamos los movimientos cotidianos de distintos periodos del tiempo. Nos reconocemos en una humanidad común. Son hipótesis desde el movimiento. ¿Cómo habrán sido los movimientos cotidianos de aquellos hombres y mujeres que habitaron estas tierras hace 9000 años? Eso que, de tanto repetirlo, deviene en etiqueta o categoría abstracta: “los cazadores recolectores”, ahora comienza a recuperar sentido. Apelamos a nuestros actuales movimientos de recolección de algarroba, de chañar, de plantas medicinales, para actualizar un sentido y acercar una experiencia remota (Figura 4).



Figura 4. Taller “La danza del tiempo”.

Los chicos realizan los movimientos de siembra y cosecha, realizados anteriormente por sus ancestros desde hace más de 2000 años, imaginando los movimientos con la tecnología vista en el museo y recuperando su propia experiencia en el rastrojo. Las manos de los chicos conocen el gesto del hilado, al igual que el de moldear cerámica con la técnica del “chorizo”. Desde el movimiento hay un conocimiento de una continuidad cultural que quizás la palabra aún no puede nombrar.

### Imágenes de mi mundo

Luego de un taller introductorio a la fotografía brindado por el fotógrafo Nicolás Preci (que acompañó todo el desarrollo de Arqueologías de la memoria, registrando las actividades con su arte y así incorporando otra mirada a los encuentros), los alumnos fotografiaron “su mundo”. De alguna manera, todo el proyecto apunta a esa búsqueda, a preguntarse por el propio mundo, ese entramado territorial, afectivo, cotidiano, con historia, poblado de vínculos y de sentidos.

### Un museo vivo en la escuela

En el cierre de las jornadas extendidas pudimos vislumbrar el impacto de la propuesta que habíamos desarrollado. Este cierre ya no formaba parte de los talleres, sino que se trataba de la actividad que las docentes de las jornadas organizan cada año. En este caso, decidieron realizar un “museo viviente”.

Nuestro lugar desde Arqueologías de la memoria fue el de acompañar su proceso de creación, haciendo devoluciones sobre el proyecto y acercando algunas conceptualizaciones sobre últimas tendencias en museos (paradigma emergente<sup>6</sup>) para ayudarlas a explorar

<sup>6</sup> “El paradigma emergente (...) sostiene que (1) el museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal; (2) el objetivo de la visita es múltiple y distinto en cada experiencia concreta; (3) lo esencial de una exposición es el diálogo que se produce entre el contexto del visi-

más allá del lugar tradicional de la vitrina y el catálogo. Con los ejes de “museo vivo”, “participación activa de los invitados en lugar de recepción pasiva” y la noción de integración (integrar saberes, prácticas realizadas, trabajo en clase y en el taller arqueologías de la memoria), las docentes armaron su proyecto. Tomaron la línea de tiempo como eje vertebrador de todo el encuentro. En lugar del salón de actos, tradicionalmente usado para estos casos, utilizaron la escuela entera: transformaron las aulas en espacios de ese museo viviente, cuyo recorrido se indicaba con un largo rollo de papel pintado en colores con huellas de los alumnos. Cada aula estaba ambientada como un momento de la línea del tiempo trabajada durante el taller: Hace 9000 años, hace 2000 años, hace 1000 años y el tiempo presente. En otra aula se proyectaba un video sobre toda la experiencia de los talleres de Arqueologías de la memoria. En el patio central, hacia el final del encuentro, se desplegó una escena de señalada y carnaval, con danzas tradicionales. Este último era el espacio del no-tiempo de la fiesta que dialogaba con la temporalidad representada en las aulas.

En cada espacio, además de haber una ambientación acorde a la época representada, también se desarrollaba alguna propuesta vivencial (expresión corporal, trabajo con arcilla guiado por el maestro ceramista que participó de los talleres, pizarrón para dejar impresiones, etc.).

*tante y la experiencia de visita; (4) el museo debe mostrar el contexto social que produce el significado; (5) el museo debe dar cabida a la subjetividad y la intersubjetividad; (6) la experiencia educativa se produce cuando el visitante satisface sus expectativas rituales y lúdicas durante la visita; (7) la experiencia educativa durante la visita involucra las emociones y las sensaciones corporales; (8) la experiencia educativa se apoya en la participación activa del visitante; (9) el museo ofrece al visitante la construcción particular de una realidad simbólica autónoma, y (10) la experiencia museográfica consiste en dirigir una mirada museográfica a cualquier espacio natural o social” (Zavala y Lauro 2006:130).*

Todas las reflexiones sobre el sentido de la investigación creativa realizada en el año se condensaba en el último espacio, dedicado al presente. Eligieron el ritual como eje vertebrador de su presente. Se prepararon mesas con distintos tipos de alimentos y platos de la zona, recetas y nombres. En el centro, un espacio dedicado a la Pachamama, ritual vivo donde cada uno podía ofrendar. El sahumero con hierbas locales daba un aroma y un clima ritual que conmovía a quienes se acercaban. Había una pared reservada para dejar mensajes. Allí muchos integrantes de la comunidad felicitaban a la escuela por la iniciativa y valoraban especialmente el lugar que se le daba a la cultura local, vivido como una autoafirmación de la identidad.

Para nosotras esta fue la instancia de evaluación más significativa de nuestra tarea, donde pudimos observar cómo se apropiaron de toda la propuesta del año. Nuestros objetivos se vieron superados en este gran despliegue de creatividad. Desde el hacer creativo, la comunidad escolar logró producir un nuevo discurso con relación a su presente, su identidad y la relación con su historia. Confirmamos una noción que atravesó toda la experiencia: Contar nuestra historia como comunidad es darle sentido a la experiencia presente.

## REFLEXIONES PARA CONTINUAR EL VIAJE

Los ejes sobre los que nos centramos para reflexionar en este tramo del viaje son: la multivocalidad, lo creativo, la transformación de los espacios institucionales y el lugar del cuerpo en la escuela.

Durante este proyecto multivocal surgieron desafíos para los profesionales de la arqueología, para la escuela y para nosotras como talleristas: acostumbrados en la escuela a trabajar desde la historiografía, aquí la mirada arqueológica le planteaba una novedad a la institución y sus formas habituales de encarar la historia. Por otra parte, a los arqueólogos les pedíamos narraciones históricas a partir

de sus investigaciones, lo cual en general no es lo que caracteriza a sus prácticas discursivas. Esta cuestión de alguna manera es observada por Tarragó en el prólogo de *Nueva historia Argentina: "la forma de trabajo y el tipo de evidencia que utilizan los arqueólogos para reconstruir la vida de las sociedades antiguas es de naturaleza muy diferente a la modalidad de trabajo y el discurso de los historiadores. Compatibilizar estas dos vertientes implicó guiar a los autores en el empleo de un lenguaje comprensible para el público en general"* (Tarragó 2000:12).

Con respecto a la multivocalidad, partimos desde la necesidad de realizar una propuesta donde se hicieran visibles múltiples miradas y voces sobre la historia. Luego del desarrollo de los talleres durante 2018, constatamos lo imprescindible de este enfoque para el ámbito de la educación. Ayudó a crear un puente entre la historia local y la experiencia presente, permitiendo abrir preguntas y reflexiones sobre las tramas que los conectan.

Incorporar múltiples voces es poner luz sobre las tensiones existentes entre los diversos discursos del saber (y en el interior de los mismos): el discurso escolar, el del saber académico, el discurso del museo, las voces de la comunidad. Se hacen visibles tensiones entre los saberes de los individuos y los de las instituciones de las que forman parte. El abordaje a través de los procesos creativos habilita nuevas posibilidades de integración y de comunicación. Esto fue especialmente observable en el cierre de la jornada extendida, donde se dio espacio al juego, a la libre creatividad, a la indagación personal y comunitaria, a la creación que integra, da lugar a la propia voz y establece puentes.

Resultó especialmente valioso trabajar este enfoque desde la expresión corporal, las artes plásticas, la cerámica, la música, el teatro. Desde el hacer creativo la comunidad educativa se involucró formando parte de ese diálogo. Permitted también que esa voz introyectada que desvaloriza o estigmatiza la propia historia se haga presente y que, por lo tanto, haya

posibilidades de repensar la historia o ponerla en cuestión.

Zinker dice que “*La creatividad no tolera la interrupción de la experiencia*” (Zinker 2000:15); esta afirmación no ayuda a pensar en las dificultades que se presentan (y de hecho se presentaron) al confrontarse dos lógicas presentes en la escuela: la necesidad de acompañar procesos creativos de aprendizaje y la evaluación en términos de correcto/incorrecto. En la propuesta de la bitácora como herramienta de escritura y de construcción de la mirada de escritor se nos planteó esta dificultad. Allí se presentaba una tensión entre el permitir un espacio de exploración, búsqueda y generación de preguntas y la necesidad desde la institución de corregir la redacción durante el proceso. Tomamos este escenario para continuar pensando en los modos de promover las lógicas procesuales de la creatividad en el ámbito escolar y también como un campo en donde estas tensiones se manifiestan.

En general los ensayos e investigaciones sobre creatividad destacan la importancia de la apertura a la experiencia, haciendo referencia a los entornos abiertos, por fuera de los muros de la escuela, como estimuladores de los procesos creativos (Elisondo 2015:13). El museo, como institución educativa también tiene muros para atravesar, muros concretos (de adobe) y muros simbólicos (de representaciones). Reconocemos ese valor y de hecho, muchas de las experiencias propuestas en estos talleres dan cuenta de ello. Sin embargo, nos atrevemos a señalar que es aún más importante otra dimensión de la experiencia, tan necesaria como salir de la escuela es “hacer entrar” la experiencia de vida cotidiana de los alumnos y docentes, que suele quedar fuera de los muros de la escuela y del museo. Darle valor a las historias familiares y a las prácticas rurales de los alumnos, en los trabajos realizados, es altamente significativo para todos (por ejemplo, desde un hecho tan simple como recuperar su conocimiento sobre los nombres de los cerros). Esta revalorización desde el lugar

creativo (diseñar croquis personales, narrar historias, realizar entrevistas, fotografiar su mundo, etc.) permitió construir la confianza imprescindible para la creatividad, y también para salir de ese discurso que atraviesa los cuerpos actuales de “no ser suficiente” (Hughes-Decatur 2011:73). Nuestra creatividad y nuestra mirada sobre el mundo pueden desarrollarse si nos sustenta una “voz” previa que afirma: “mi experiencia es importante”.

El “caos” es una parte intrínseca de los procesos creativos. En este sentido, la línea de tiempo nos permitió crear una estructura que soporte ese movimiento. Nos acompañó durante todo el trabajo, se pobló de información surgida en los encuentros y se nutrió de cada experiencia; funcionó como dispositivo organizador y también como punto de partida para trabajar con la metáfora. Los últimos trabajos performáticos y plásticos de “caminar el tiempo” y realizar la máscara de la historia trascendieron la línea como herramienta que permite organizar los acontecimientos en el tiempo, para devenir en metáfora: la historia que nos mira, y nosotros que, al transitar la vida, dejamos nuestra huella en la historia. ¿Cómo nos mira la historia? ¿Qué huellas dejamos y qué huellas deja en nosotros la historia?

En estos talleres trabajamos desde una memoria corporeizada. El cuerpo, para nosotras, es la materialidad de la que parte esta “arqueología de la memoria”, por eso le dimos un lugar primordial a su discurso. Esta concepción estuvo presente en cada instancia del proyecto; pensamos concienzudamente la circulación en el espacio para cada propuesta. Así, recuperamos las múltiples posibilidades de habitarlo: sentarnos en el suelo, exponer las producciones en cada encuentro, trabajar en círculos con sub-grupos, abrir con una ronda entre todos, buscar la manera de que el espacio nos contenga dividiendo el salón con telas, extender el trabajo por fuera de los muros de la escuela y del museo, y construir un espacio cómodo y amigable para la instancia de la capacitación docente. Es decir, con las posibilidades que nos brindaba la infraestructura

existente, buscamos el modo de considerar y cuidar a todos desde los cuerpos que somos.

Queremos detenernos especialmente en lo que sucedió con los espacios institucionales. Durante ciertos lapsos, los espacios del museo y de la escuela se transformaron, se habitaron desde un hacer diferente.

Durante la visita de los alumnos y docentes al museo, se rompió con el recorrido propuesto por el guión museográfico. No realizaron una visita guiada, entraron a las salas con una búsqueda, con preguntas. El impulso provenía de la consigna dada (buscar un objeto de determinada materialidad, óseo, madera, lítico, vidrio, metal, vegetal, cerámica. Esa búsqueda llevó a otras preguntas, a querer saber qué era ese objeto, para qué se usaba, cómo y quiénes lo usaban, y si lo seguimos utilizando.

Otro espacio que se transformó completamente durante un día fue la escuela. Para la muestra de fin de año de la jornada extendida, el tradicional salón de actos fue reemplazado por la escuela entera transformada en un museo vivo. Cada aula representaba un período de tiempo y los visitantes hacían el recorrido en el orden que deseaban.

El aula dedicada al presente se había convertido en un espacio ritual, el patio central fue escenario para la representación de una señalada, seguida de un carnaval, al que espontáneamente se sumó todo el público. Tanto en el Museo como en la escuela, los espectadores o visitantes no eran receptores pasivos, sino participantes activos.

A partir de la experiencia Arqueologías de la memoria, constatamos la importancia fundamental de la multivocalidad para el trabajo en la escuela, y el valor del abordaje creativo basado en una concepción de memoria corporeizada. Podemos ver con mucha claridad cómo ha sido enriquecedor para el museo encontrar una forma muy concreta de articulación entre arqueología y escuela a través del trabajo creativo. María Acaso, autora de *Art thinking, cómo el arte puede transformar la educación* (2017), sostiene que es urgente recuperar la

conexión de lo educativo con la realidad social, vincular la escuela, la universidad y el museo con los problemas que atraviesan las sociedades en las que se inscriben.

Desde el hacer creativo, la comunidad escolar logró producir un nuevo discurso con relación a su presente, su identidad y su relación con la historia. “*En los procesos creadores una forma encuentra su movimiento. Y a la inversa, un movimiento encuentra su forma*”, sostiene Fiorini (2006:3). Queda como desafío para cada una de las instituciones decidir acerca de las maneras y las continuidades en la apropiación de esas discursividades nuevas que emergieron. Particularmente en el caso del museo, se plantea el desafío de decidir acerca del lugar que ocuparán estas narrativas sociales al interior de sus muros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. y Clara M. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, O., y Pugliese, M. (2019). *Diálogos en los museos casa adentro y casa afuera. La transversalidad de la educación*. Trabajo presentado en la Mesa Panel de las Jornadas de Educación en Museos, Tucumán.
- Benjamin, W. (2010). *Excavar y recordar en Imágenes que piensan*. Madrid: Abada.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa: cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Universidad de Costa Rica; Actualidades Investigativas en Educación* 15(3): 1–24.
- Fabra, M.; y Zabala M.E. (2015). Humanidad, patrimonio, ancestros: ¿De qué hablamos cuando hablamos de arqueología pública en Córdoba? *La Arqueología Pública en Argentina: historias, tendencias y desafíos en la construcción de un campo disciplinar*. San Salvador de Jujuy: EdiUNJu.

- Ferreirós, F. (2017). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. *Revista Otras voces en educación*. (Iniciativa del Observatorio Internacional de Reformas Educativas y políticas Docentes (REPOD-OI) y la Red Global/Glocal por la calidad Educativa). <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/220365>.
- Fiorini, H. J. (2006). *El Psiquismo Creador: teoría y clínica de procesos terciarios* (2ª ed.) Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gallo, L. E. y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cadernos de Pesquisa* 45(157): 612—629.
- Hughes-Decatur, H. (2011). Alfabetizaciones corporizadas: aprendiendo a reconocer primero y luego leer el cuerpo en la educación. *English Teaching: Practice and Critique* 10(3): 72—89.
- Jones, S. (2013). Alfabetizaciones en el cuerpo. *Journal of Adolescent e Adult Literacy, Charleston, South Carolina* 56(7): 525—529.
- Martínez, S., Montenegro, M. (2016). Re-creando patrimonios en Cachi. Una experiencia de arqueología pública y museos en los Valles Calchaquíes. *Estudios Antropología Historia. Nueva serie* 1(3): 29—44.
- Montenegro, M. (2012) Arqueología en la escuela: experiencias en el sector septentrional del noroeste argentino. Chungara, *Revista de Antropología Chilena* 44(3): 487—498.
- Rivolta, M. C., Montenegro, M, Menezes Ferreira, L., Nastri, J. (2014). *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: perspectivas desde Sudamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara.
- Sanguinetti, I. (2014). *Apuntes sobre la perspectiva de la creatividad en el enfoque arte, bienestar y creatividad en la comunidad*. Buenos Aires: Archivo de Fundación Crear Vale la Pena.
- Sanguinetti, I. (2013). El binomio arte-educación como respuesta a la crisis de la escuela post-moderna. Buenos Aires: Documento realizado en el marco del Postítulo de Actualización en los nuevos desafíos de la docencia de la Universidad de San Andrés.
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción* 22(50): 128-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31005006>. Acceso 10 de diciembre de 2019
- Zinker, J. (2000). *El proceso creativo en la Terapia Gestáltica*. México: Paidós.