



Contemplando la piedra del sol en el Museo Nacional de Antropología, México
Foto: Luz Maceira Ochoa.

Poderey y saberes: una visita guiada sobre el museo y sus visitantes

Powers and Knowledges: Exploring the Museum and its Visitors

Poderey e saberes: visita guiada sobre o museu e seus visitantes

Luz Maceira Ochoa
Universidad de Deusto
Bilbao (España)
luz.maceira@deusto.es
luz.maceira@gmail.com

El texto que se presenta a continuación parte del trabajo de campo realizado durante la investigación doctoral realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (2005-2009), la cual tuvo el apoyo del Conacyt. El artículo cuenta, sin embargo, con nuevas ideas y referencias.

doi:10.11144/Javeriana.mys20-41.psvg

Resumen

A partir de un estudio empírico en dos museos nacionales mexicanos, se examinan interacciones de las y los visitantes en tanto agentes con capacidades y recursos para relacionarse entre sí y con los conocimientos y narrativas puestos en circulación en el museo. El análisis, basado en distintos campos e intereses contemporáneos de las ciencias sociales, busca desentrañar la dinámica y experimentación de las relaciones de poder como proceso social que son, y presenta distintas maneras en que la historia y otros conocimientos, saberes y habilidades entran en juego en dicho proceso. El ensayo evidencia el carácter social de la construcción del conocimiento histórico, y sus usos o desusos en la enseñanza y en la formación de identidades nacionales y culturales en instituciones estatales, como el museo.

Palabras clave

Museo de historia; poder; conocimiento; identidad nacional; género; agencia

Abstract

Drawing from an empirical study undertaken by the author at two National Museums in Mexico, this paper examines the interactions of the museums' visitors, as agents that use their capacity and resources to interact with one another as well as with the knowledges and narratives displayed at the museums. Grounded in contemporary debates in the social sciences, the analysis aims at elucidating the dynamics and the experience of power relations as social processes; it presents the different forms in which history and other knowledge, as well skills and abilities, interplay in such processes. The study reveals the social nature of the construction of historical knowledge and its usage—or lack thereof—in the teaching of history and in the formation of national and cultural identities in state institutions such as museums.

Keywords

History museum; power; knowledge; national identity; gender; agency

Resumo

A partir de estudo empírico em dois museus nacionais mexicanos, examinam-se as interações das e dos visitantes em tanto agentes com capacidades e recursos para interagir uns com os outros e com os conhecimentos e narrativas colocados em circulação no museu. A análise, baseado em diferentes campos e interesses contemporáneos das ciências sociais, visa desvendar a dinâmica e experimentação das relações de poder como o processo social que é, e apresenta diferentes maneiras em que a história e outros conhecimentos, saberes e habilidades entram em jogo nesse processo. O ensaio evidencia o caráter social da construção do conhecimento histórico e os usos ou desusos no ensino na formação de identidades nacionais e culturais nas instituições estatais, tais como o museu.

Palavras-chave

Museu de história; poder; conhecimento; identidade nacional; gênero; agência



Apertura

Inicio este texto con una invitación a imaginar que nos adentramos en un museo, paseando por sus vistosas salas y observando las vitrinas¹. El guion curatorial gira en torno a las relaciones de poder que, a través de la exhibición, se pueden ver representadas. Además, las representaciones sobre formas y ejercicios de poder se reflejan en el cristal y generan imágenes un poco distorsionadas que brindan otras perspectivas. Ambas imágenes servirán aquí para pensar en algunos aspectos de las relaciones de poder en el museo.

El tema no es nuevo, desde la creación del museo moderno en el siglo XVIII como dispositivo «civilizador»², el poder y el museo han estado imbricados en muchos sentidos, y han sido escudriñados por las inagotables críticas de la nueva museología iniciadas hace más de cuarenta años, así como por otras revisiones actuales. Se ofrece aquí una mirada centrada en aspectos tal vez poco atendidos, sustentada en referentes empíricos, que analiza a los actores individuales —visitantes— y sus relaciones en el museo, escenario de la interacción, identificando su carácter político. El conocimiento es el eje que subyace a la reflexión propuesta y el que ilumina las imágenes presentadas.

El conocimiento «objetivo», representado en el museo moderno de hace tres siglos, tejió una red de creencias necesarias y útiles para el nuevo orden y bien públicos, y lo erigió en un ágora moderna. Al igual que las relaciones entre saber y poder que caracterizaron a los Estados-nación en su inicio, esta función del museo se ha trastocado, pero aún pervive; el museo ha sido y sigue siendo una institución científica y cultural a través de la cual «la gente ha sido enseñada a mirar el mundo, valorar el pasado, visualizar las relaciones entre especies y elementos del mundo y de la

realidad social»³. Igualmente, ha tenido un papel activo en la modelación del conocimiento, formando parte de las estructuras del conocimiento, operando y en ocasiones incluso definiendo las reglas para producirlo⁴. Muchos museos, particularmente los históricos e *in situ*, son espacios óptimos para el aprendizaje de la historia y para la educación patrimonial —materias identificadas cada vez más como claves en la construcción de la democracia y la ciudadanía—, pues para este fin se consideran particularmente potenciales la formación identitaria y el conocimiento y comprensión de la historia y la cultura que pueden facilitarse en ellos⁵.

Por eso, los temas relacionados al poder y al conocimiento en el museo son muchos y de gran relevancia. Uno de los que se ha investigado recurrentemente es el de la dominación o adoctrinamiento que ejerce esta institución⁶. Este análisis es necesario sobre todo en el caso de algunas clases de museos —históricos, antropológicos, etnográficos, entre otros— por el tipo de objetivos que persiguen. Son museos en los que se manifiesta de manera particular una tensión entre el lugar de ciertos contenidos y su función pedagógica, como ocurre, por ejemplo, con la historia⁷.

1 Agradezco los sugerentes comentarios de las personas que revisaron la primera versión de este texto.

2 Véanse, entre otros: Tony Bennett, *The birth of the museum. History, theory, politics* (Londres - Nueva York: Routledge, 1997); y Anne Marie Thiesse, «National Building and National Education to the General Public in 19th Century Europe», *International Symposium on National Education* (Hong Kong, 2005). http://www.cpce.gov.hk/national-education/en_speakers.html/ (consultado el 28 de septiembre de 2010).

3 Livingstone citado por Sophie Forgan, «Building the museum. Knowledge, conflict and the power of place», *Isis* 96 (2005): 579.

4 Foucault citado por Eileen Hooper-Greenhill, *Museums and the shaping of knowledge* (Londres - Nueva York: Routledge, 1999): 191.

5 Maria Grever y Carla van Boxtel, «Introduction. Reflections on heritage as an educational resource», en *Heritage education. Challenges in dealing with the past*, eds. Carla van Boxtel, Stefan Klein y Ellen Snoep (Amsterdam: Erfgoed Nederland, 2011), 9-13; Maria Grever, Pieter de Bruijn y Carla van Boxtel, «Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education», *Paedagogica Histórica* 48, n.º 6 (2012): 873-887, y Jeremy Stoddard et al., «Learning Local Immigration History In and Out of the Museum», *Museum and Society* 13, n.º 2 (2015): 123-141.

6 Véase Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (México: Grijalbo, 1990); y Luis Gerardo Morales Moreno, *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940* (México: Universidad Iberoamericana, 1994) y «Vieja y nueva museología en México», en *Aprendiendo de Latinoamérica. El museo como protagonista*, ed. María Luisa Bellido Grant (Gijón: Trea, 2007), entre otros.

7 De ninguna manera se quiere aseverar que el adoctrinamiento sea la única o principal función del museo, ni que la tensión existente respecto al lugar y función de la comunicación de contenidos, como puede ser la historia, suponga necesariamente una función de dominación. Una síntesis sobre otras funciones del museo contemporáneo puede verse en Luz Maceira Ochoa, *Memoria, museos*

La respuesta sobre la función de la enseñanza o transmisión de unos contenidos implica posiciones políticas diferentes. El debate sobre la función pedagógica de la historia podría ubicarse entre la formación de conocimientos historiográficos —posición ilustrada o moderna—, por un lado, y la búsqueda de objetivos sociales, como la formación del sentimiento nacional —posición romanticista—, por otro. Según algunas ópticas, su convergencia es, en el mejor de los casos, poco viable, pero también se piensa imposible o incluso indeseable. Escudriñar las maneras en que se gesta y gestiona —por decirlo de algún modo— esa tensión, confrontando el discurso con la práctica, puede ayudar a entender el papel de los museos en los afanes ideologizadores, o científicos, o educativos, o democráticos. El itinerario aquí propuesto se inscribe en el interés por entender y revisar algunas de las varias relaciones entre poder y museo desde una perspectiva micropolítica⁸. Dicho itinerario analiza la circulación de saberes y las relaciones entre los públicos y prácticas comunes de conocimiento y poder entre las y los visitantes del museo. Su estudio supone entender el museo

como un espacio de contienda en donde se (re) producen activamente objetos culturales, así como el hecho de que «consumir» o «recibir» los mensajes institucionales⁹ no constituye un acto pasivo, sino más bien un proceso o práctica sociocultural de selección, apropiación y uso de acceso a bienes materiales y simbólicos¹⁰. Este análisis permite dialogar con distintos campos y debates como los antes señalados, y en particular puede contribuir a la investigación sobre la naturaleza del conocimiento social e histórico, a los estudios sobre la relación entre historia, memoria y formación de identidades —nacionales y culturales—¹¹, y a la comprensión del papel y potencialidad educativos de los museos u otros sitios históricos o patrimoniales.

En la primera sección caracterizo de manera general los museos mexicanos donde se realizó el presente estudio, así como algunas claves de su metodología. Este preámbulo abre el recorrido: en la primera «vitrina» se podrán mirar las relaciones de poder en torno a la identidad nacional y el conocimiento; y en otra, estas mismas relaciones en torno a los públicos como sujetos interactuantes. El material empírico describe situaciones que no resultarán extrañas para quienes suelen visitar museos; su cotidianeidad en este tipo de instituciones es lo que las hace reconocibles como parte de la dinámica de los museos, y es su lectura analítica

y derechos humanos: itinerarios para su visita (Bilbao: Universidad de Deusto, 2012). La reflexión sobre las funciones de la enseñanza de la historia puede nutrirse del estudio de la historia de las disciplinas escolares, véase, por ejemplo, Raimundo Cuesta Fernández, «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22, n.º 23 (2014). <http://dxdoi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014/> (consultado el 23 de marzo de 2015).

8 Me refiero con esto, primero, a un análisis centrado en interacciones cara a cara, en oposición a lo macro. El término «micropolítica» puede aludir a múltiples referencias y usos particulares desde determinados marcos teóricos y disciplinares de las ciencias sociales, de las artes o de la filosofía. Aquí me sitúo en el campo de la educación y recorro a una perspectiva micro/política para reflexionar sobre algunos procesos educativos y prácticas de conocimiento y poder en el museo. Dicha perspectiva tiene al menos dos bases. Por un lado, los planteamientos teóricos formulados en los años 80 del siglo XX desde la nueva sociología de la educación y la pedagogía crítica. Véase Henry Giroux, «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico», *Cuadernos Políticos*, n.º 44 (1985): 36-65, y *Teoría y resistencia en educación* (México: Siglo XXI Editores, 1992). Por otro lado, el «enfoque micropolítico», introducido hacia los años 90 en la investigación sobre organización escolar. Véase Teresa Bardisa, «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 15 (1997). <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a01.htm/> (consultado el 2 de marzo de 2016). Sea desde un enfoque sociológico, etnográfico u organizacional, en el campo de la educación los estudios micro/políticos tienen una trayectoria considerable que sirve de sustrato para el presente ensayo.

9 De hecho, la nación —objeto del conocimiento e identificaciones en muchas de las interacciones— es también un agente activo, una voz que interpela, en este caso, a través de los recursos museísticos; no obstante, en este trabajo la agencia de la nación no es el foco de interés. Sobre la nación como agente activo, véase Alexander Ruiz y Mario Carretero, «Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional», en *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, eds. Mario Carretero y José A. Castorina (Buenos Aires: Paidós, 2010), 29-54.

10 Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (México: Grijalbo, 1995).

11 En las ciencias de la educación y en la didáctica de la historia, los estudios sobre estos temas tienen una trayectoria considerable; no obstante, muchas de las investigaciones suelen centrarse en la indagación del espacio y materiales escolares, más que en otros, como pueden ser los museos, véase, por ejemplo, Mario Carretero y José A. Castorina, eds., *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (Buenos Aires: Paidós, 2010) y Mario Carretero et al., «La construcción del conocimiento histórico», *Propuesta educativa* 39 (2013): 13-23; mientras que el estudio de los museos y sus vínculos con la formación de identidades, la memoria y la historia, se ha abordado desde distintas disciplinas.

la que permite revelar las sutiles y variadas formas posibles de la dominación y de la resistencia¹², de resignificación o uso de saberes, de capacidades para la influencia y organización social, a través de mirar a los públicos como agentes en relación.

Cédula introductoria: *Los museos mexicanos*

La investigación presentada parte del trabajo de campo realizado en el Museo Nacional de Antropología (MNA) y el Museo Nacional de Historia (MNH) en México, dos de los cinco museos nacionales existentes en el país. Desde su apertura pública hacia fines del siglo XIX, y a lo largo del siglo XX, se promovió en ellos la creación de la «identidad mexicana». Son parte de un esfuerzo estatal de construcción de la nación a través de discursos científicos¹³ que, lejos de quedarse estáticos, han sido renovados en los últimos años en un afán de ajustarse tanto a las nuevas tendencias disciplinares y museológicas, como a un contexto político de país «moderno»¹⁴. Resultan museos significativos porque, aunque existen muchos otros —tanto temáticos como regionales o locales—, al igual que sitios arqueológicos y monumentos históricos con espacios museográficos destacados a cargo del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) —que aglutina un total de 116 instituciones o sitios—, son solo cinco los museos

que se consideran nacionales. Fundados entre las décadas de 1940 y 1960 por decreto presidencial para mostrar la historia o cultura representativas de «toda la nación», tales museos han promovido una identidad nacional a través de la idea de continuidad con el pasado y de la integración de lo arqueológico, lo histórico y lo etnográfico en esta, además de recurrir a la exhibición, en un mismo sitio, de objetos provenientes de distintos lugares del país «reflejando ciertos valores y concepciones sobre el tiempo histórico, el orden político y el desarrollo económico»¹⁵.

Los museos en general se encuentran en la categoría de sitios y eventos culturales que captan mayor público en México¹⁶; más de la mitad de la población ha ido a alguno al menos una vez en su vida¹⁷. El MNH y el MNA son dos de los que tienen alta estima y legitimidad entre la ciudadanía, según distintas encuestas nacionales, y se identifican entre los mejor conocidos «desde siempre». El MNA está entre los museos mejor calificados del país, y el MNH también goza de una buena opinión¹⁸. De hecho, ambos encabezan la lista de museos preferidos entre la población visitante de museos¹⁹. En un estudio con visitantes de solo quince museos, entre ellos el MNH, este se encuentra entre los mejor evaluados; sobresalen sus exposiciones temporales y la permanente como los aspectos mejor calificados²⁰.

Si se indaga, además, entre las razones de los públicos mexicanos para asistir al museo, destaca el peso otorgado a la educación; casi

12 Como ya lo señalé, hay una serie de referentes teóricos del campo de la educación en los que me apoyo para analizar la dominación y la resistencia, como los provenientes de la pedagogía crítica, mismos que pongo en diálogo con otras perspectivas antropológicas que han teorizado sobre la agencia, por ejemplo, Dorothy Holland et al., *Identity and agency in cultural worlds* (Cambridge - Londres: Harvard University Press, 2001) y museológicas que reflexionan sobre la agencia y la construcción de significados en el museo, como los trabajos de John Falk, Lynn Dierking y Susan Foutz, eds., *In principle, in practice. Museums as learning institutions* (Lanham - Nueva York - Toronto - Plymouth: Altamira Press, 2007); y Eileen Hooper-Greenhill, *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance* (Londres - Nueva York: Routledge, 2007).

13 Véase Luis Gerardo Morales, «Vieja y nueva museología» y *Orígenes de la museología*; y Luisa Fernanda Rico Mansard, *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)* (México: Pomares, 2004).

14 Véase, por ejemplo, el análisis comparativo de María Laura Torres Ruiz, «Escuelas de identidad. La construcción de la identidad nacional a través del discurso de los museos nacionales de historia en México» (Tesis de la Maestría en Museología, Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía «Manuel del Castillo Negrete», Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2013).

15 Conaculta, *Diagnóstico de infraestructura cultural de México* (México: Conaculta, 2007), 87.

16 Inegi, *Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México 2012* (México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

17 Conaculta, *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Cultural* (México: Conaculta, 2010).

18 Conaculta, *Encuesta a Públicos de Museos 2007* (México: Conaculta, 2008).

19 Algunas cifras oficiales situaban entre 600.000 y 1'300.000 visitantes en promedio, durante los años que hice la investigación en campo, sin embargo, en ese mismo periodo y según los datos de los correspondientes departamentos de servicios educativos, se registraron en el MNH aproximadamente 1'200,000 visitantes anuales y en el MNA 1'650,000. Aparte, suele haber años con una afluencia extraordinaria, como fue el 2005, en el que se registraron 2'324,000 visitantes anuales en el MNA debido a las exposiciones temporales.

20 CNDI, *Estudio de visitantes a museos 2010* (México: Coordinación Nacional de Desarrollo Institucional - Conaculta, 2010).

la mitad de la población que ha visitado algún museo en el último año lo hizo buscando un fin educativo: 21% por «motivos escolares», 20% para «aprender» y 5% con el fin de «educar a los niños»²¹. En concreto subyace un propósito formativo o didáctico en el 54,7% de las visitas al MNA y en el 38% de las realizadas al MNH²².

Estos escuetos datos ilustran la importancia de tales instituciones; muestran que el museo es parte fundamental de ese circuito de instituciones estatales al servicio de la formación de la población, y también que tal vez por eso —o más allá de eso—, mantiene su credibilidad ante la ciudadanía como espacio de conocimiento y como una de las instituciones modernas con alta confianza social. De ahí la relevancia de la indagación respecto al conocimiento y a las relaciones de poder en/con el museo.

Cédula técnica sobre el presente estudio: La investigación realizada en el Museo Nacional de Historia y el Museo Nacional de Antropología

Sobre los aspectos metodológicos del estudio debo señalar que elegí una aproximación de tipo etnográfico al museo; aunque esta se concentró en dos instituciones distintas, más que hacer un trabajo comparativo o más que atender a las diferencias de cada uno, me interesaba mirar las dinámicas de interacción de las personas en un mismo tipo de institución. Por ello, tomé dichas interacciones como foco central, enfatizando en los elementos comunes entre ellas. El trabajo de campo, desarrollado entre 2006 y 2009, fue la principal herramienta de recolección de información²³. El material empírico que aquí

se presenta proviene tanto de los registros de observación como del diario de campo de la investigadora.

El lugar investigado: las salas del MNA están organizadas horizontal y verticalmente. En el plano vertical hay un orden temporal: abajo el pasado, con 11 salas arqueológicas; arriba el presente, con 11 salas etnográficas²⁴. La planta baja, que queda simbólica y físicamente como la base de la fundación de la nación, es sumamente visible y accesible, mientras que

con visitantes que pudiera reconocer como indígenas —cosa, sobra decirlo, difícil de atribuir—. Abro un paréntesis para aclarar que los estudios de público que se realizan a nivel nacional no suelen registrar el origen o pertenencia étnica en los datos que levantan, ni presentan información que contraste lo rural y urbano. Los datos disponibles permiten hacer suposiciones que evidencian que la asistencia a museos de poblaciones de origen rural es mucho menor que las urbanas. Por ejemplo, en el Estudio de 2010 se analizan los datos de visitantes de la Ciudad de México y se observa un contraste entre las delegaciones o zonas de las que procedían las y los visitantes, siendo las zonas más «rurales» dentro de la propia Ciudad las que tienen el menor índice de visitantes. A nivel nacional la situación se repite, combinándose la distancia o proximidad geográfica con la capital, con el grado de ruralidad y o cantidad de población indígena de cada estado. Más de la mitad de la población que asiste al MNH proviene de zonas urbanas y geográficamente próximas a la capital (54%), mientras que estados distantes y o más rurales y o indígenas —y pobres, habría que añadir— representan porcentajes ínfimos, como puede ser el caso de Chiapas, Tabasco y Tlaxcala que, conjuntamente, apenas suman el 1% de las visitas (CNDI, *Estudio de visitantes a museos*, 26-29). Aun así —y cierro el paréntesis—, en campo observé visitantes de 11 estados de la República Mexicana y del Distrito Federal. La observación en campo se hizo bajo distintas estrategias más o menos participativas; y también se aplicaron alrededor de 200 cuestionarios de preguntas abiertas, el cual pedía a la gente que respondiera si tenía interés en hacerlo. El trabajo de campo incluyó además charlas informales con personal de las áreas de servicios educativos del museo y entrevistas con el personal directivo de las mismas, así como documentación del cedulario y registro fotográfico de la exhibición. Aparte, se hizo una recuperación de datos en otros museos dentro y fuera del país, que sirvió de contraste para el análisis. El trabajo en campo se prolongó en los tres años subsiguientes, aunque con una intensidad y frecuencia menores. Una descripción más amplia, así como reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo desarrollado pueden verse en Luz Maceira Ochoa, «Interdisciplinariedad y etnografía. Reflexiones de una *outsider* de la antropología», *Ankulegi*, n.º 15 (2011): 115-125; e «Investigación etnográfica en el museo», en *Tendencias de la museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, diseminaciones*, ed. Luis Gerardo Morales (México: Encrym - INAH, 2015), 177-196.

24 Un análisis de la arquitectura, organización simbólica y contenido de las salas puede verse en Jacques Galinier y Antoinette Molinié, «Le crépuscule des lieux. Mort et renaissance du Musée d'Anthropologie», *Gradhiva*, n.º 24 (1999): 93-102; y Luz Maceira Ochoa, «Educación, género y memoria social: un análisis socio-cultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos» (Tesis doctoral, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2009).

21 Estos datos son relativos al 20% del total de la población, que afirma haber visitado un museo en el periodo señalado. Conaculta, *Encuesta Nacional*.

22 Conaculta, *Encuesta a Públicos*.

23 Consistió en observación directa de los públicos en sala, considerando distintas modalidades de visita: libre y guiada, individual y grupal. Durante 2006 el trabajo de campo fue intensivo: realicé cerca de 120 horas a la observación de personas hispanohablantes de todas las edades, y con un par de excepciones, se trató, en todos los casos, de públicos mexicanos provenientes de varios sitios del país. Aunque hubiese una diversidad de orígenes, la mayoría de las personas o grupos provenían de contextos urbanos, aunque también encontré familias o grupos de pequeñas poblaciones e incluso de alguna que otra comunidad rural. No me topé

la superior es menos visible y está a desmano, hecho arquitectónico y museográfico que se corresponde con el discurso nacionalista posrevolucionario; este considera valioso lo indígena en su calidad de raíz o parte del origen, pero ignora, margina y discrimina lo indígena presente²⁵. En su plano horizontal, el orden de las salas arqueológicas implica un acomodo sucesivo que, más que seguir un orden cronológico, es simbólico: se avanza de derecha a izquierda desde la evolución de las y los seres humanos, los primeros asentamientos humanos en el continente americano y las primeras culturas en el actual territorio mexicano hasta llegar a la sala mexicana, en el centro. De ahí hacia la izquierda hay salas de otras culturas cuya ubicación posterior a la cultura mexicana no corresponde a un orden cronológico ni geográfico. No obstante, sí es coherente con los discursos y visiones centralistas que han configurado la «identidad nacional» y en los que ha resultado difícil integrar a esas otras culturas²⁶. La organización horizontal de las salas etnográficas parece ser arbitraria y, también, simbólica: no hay secuencia cronológica ni un acomodo geográfico, el tamaño de las salas no es uniforme ni tampoco proporcional al número de habitantes ni al tamaño real que ocupan las regiones en el territorio nacional.

La museografía se ha ido modificando parcialmente, sobre todo a partir de 1993 y del 2000, con intervenciones en algunas salas o en parte de ellas, actualización del cedulario, cambio de algunas piezas y recursos museográficos²⁷; en las salas etnográficas se ha contado con la participación

de «los propios habitantes de cada región» para la reproducción de su entorno cotidiano²⁸.

El MNH es un museo de historia dividido en dos secciones: «el Alcázar» y «salas históricas». El Alcázar se dedica a un periodo particular y relativamente corto de la historia de México, pero tiene un espacio propio y especial en términos arquitectónicos y decorativos, por lo que resulta muy atractivo. Este alberga la exhibición dedicada a la Reforma, el Imperio y el Porfiriato, es decir, un periodo que va de finales de 1800 a principios del 1900, en el que se transita a la modernidad y se funda el Estado mexicano. El Alcázar —o «el Castillo»— fue residencia de virreyes, más tarde colegio militar, y después volvió a fungir como residencia: primero de los emperadores de Habsburgo y luego de varios presidentes durante las primeras décadas del siglo XX. Son algunos de estos personajes —y su vida en ese espacio— los elementos que organizan, en gran medida, el guion del Alcázar. Las «salas históricas» —como si las otras no lo fueran— presentan una síntesis de la historia prehispánica, la conquista y mestizaje, la colonia, la guerra de independencia y revolución mexicanas, y, por último, el siglo XX —hasta el año 2000—. Estas salas abordan varios periodos de la historia, pero sin ahondar en los que se desarrollan en otros museos nacionales —v.g. el periodo prehispánico, el colonial y las intervenciones extranjeras— y priorizan contenidos vinculados a la colección, referida, sobre todo, a los siglos XVIII y XIX²⁹. En ambos espacios hay un acomodo cronológico, pero en el Alcázar se da primacía a algunos personajes o pasajes, lo cual subordina la lectura cronológica a otros aspectos simbólicos.

25 El «indigenismo museográfico» se refiere a la «representación estética mistificadora desvinculada de las prácticas reales de la representación política», y validó la muerte de los indígenas en la modernidad de las élites dominantes. Luis Gerardo Morales, «Museológicas. Problemas y vertientes de investigación en México», *Relaciones XXVIII*, n.º 111 (2007): 35, 54; si bien su esplendor fue entre 1930-1960, periodo de creación de los grandes museos nacionales actuales, no se puede asegurar que las recientes remodelaciones de los museos hayan superado totalmente este tipo de representación.

26 Galinier y Molinié, «Le crépuscule des lieux».

27 Para más información sobre el proyecto museográfico, arquitectónico y evolución del museo, véase el sitio web del MNA: <http://www.mna.inah.gob.mx/>

28 Según consta en la información tomada del sitio web del MNA. No obstante esa participación en el diseño museográfico de las salas, es importante señalar que en ninguno de los dos museos hay materiales escritos en alguna de las lenguas indígenas; el cedulario, las visitas guiadas y los materiales didácticos de apoyo están en español —y en algunos casos, en inglés—. En el MNA es posible llegar a encontrar alguna palabra o frase en la lengua indígena correspondiente a la sala en cuestión, así como escuchar cantos, rezos o voces en lengua indígena que sirven de ambientación en las salas etnográficas. La involucración de esas comunidades no parece ser algo vivo ni presente en la dinámica cotidiana del museo.

29 Para un minucioso estudio de la historia, trayectoria y contenidos del MNH, véase Torres Ruiz, «Escuelas de identidad».

El MNH ha estado sujeto a varias reestructuraciones, adaptaciones y revisiones museográficas; la última supuso su reinauguración en 2003.

Otro aspecto clave de este estudio reside en el hecho de que si bien la investigación educativa fue el campo del que partió el trabajo, también hubo un diálogo fluido con la museología. Ello con el fin de buscar una perspectiva capaz de dar cuenta de la complejidad del museo y, particularmente, de la experiencia de sus visitantes. Al acercarme a dicha experiencia me centré en estudiar a quienes entablaban «contacto» con el museo, es decir, en las situaciones donde había interés o involucramiento con la exhibición por parte de los públicos³⁰. En lo concerniente a la reflexión analítica se recurrió a varias disciplinas y campos de conocimiento —antropología, sociología, historia, estudios de memoria social, estudios feministas— para escudriñar las interacciones estudiadas y su contexto.

Vitrina: *Mexicanos al grito de guerra*

«¡Mexicanos al grito de guerra!» es la primera frase del himno nacional. La utilizo aquí para enfocar a los públicos en su contacto con el museo y mirarlos como mexicanos y mexicanas «en acción», no en combate, pero sí actuando en relación con esa identidad nacional que los convoca. Como se dijo, el discurso de los museos nacionales ha sido analizado y reconocido como «ideologizante», sin embargo, ¿qué pasa en la comunicación y recepción de ese discurso?, ¿se pueden resistir los intentos «ideologizadores» del Estado? Observar las interacciones permite reconocer que el discurso nacional se convierte en un tipo de conocimiento, y que entre las y los mexicanos que visitan el museo hay prácticas

30 Este no supone necesariamente un tipo de visita en donde se lee toda la información disponible o se presta atención a la explicación de un/a guía. Los recorridos por las salas museales suelen suponer, siempre, lapsos de concentración discontinua y periodos de interés fluctuantes, lo cual no obsta para que los públicos se involucren con algunas secciones de la exhibición de múltiples maneras, a través de recursos diversos —observación, mímica, juegos espontáneos, toma de fotografías, lectura, dibujo, escritura, narración, recursos multimedia, etc.— y con grados de intensidad y duración sumamente variables. No encontré diferencias de edad, género, estrato socioeconómico, escolaridad o lugar de procedencia que implicaran una diferencia en el recurso a unas u otras formas de contacto.

en las que se encarnan y/o ponen en juego saberes nacionales. En ellas, de manera directa o sutil, a veces son persuadidos por la narrativa hegemónica; en otras ocasiones, las evaden con más o menos contundencia, pero en ambos casos, los reacomodos en torno a sus significados y a su influencia se vislumbran en la interacción.

En la observación realizada en salas constato que a los públicos les entusiasma la evocación de personajes que pueblan el panteón nacional: «¡La ropa de los niños héroes!», «¡el carruaje de Benito Juárez!», «¡la corona de Maximiliano!», «¡el acta de nacimiento de Francisco I. Madero y sus condecoraciones!», estas, entre otras muchas, son expresiones que personas de distintas edades y estratos socioeconómicos formulan con emoción ante la exhibición, la cual incluye objetos de personajes históricos. Por la forma y tono con que son dichas esas expresiones, se evidencia que no resulta irrelevante, sino más bien excitante, el «encuentro» con héroes o símbolos de la mexicanidad; que estos —y los rituales y actos cíviles de culto a ellos— aún tienen cierta vigencia³¹, y son el pivote que articula una filiación y sentido de pertenencia a una «comunidad imaginada», diría Anderson. Cuando pedí al público que escribiera reflexiones sobre su visita al museo, anotaron: «Aprendí que es importante saber todo lo que tiene nuestro país»; «La visita me gustó porque es saber algo de nuestros ancestros»; «Te da orgullo saber que en este lugar se puede conocer la historia de personajes históricos»; «Aprendí nuestras raíces, cultura y forma de vivir de los antepasados». Hubo muchas afirmaciones semejantes, las cuales muestran esa adscripción

31 Este es un tema polémico. Véanse, entre otras, las reflexiones de Roger Bartra sobre el vaciamiento de los símbolos mexicanos y la crisis de la «identidad nacional» y las de Bradley Levinson y Ute Seydel que más bien argumentan sobre su vitalidad: Roger Bartra, «Sonata etnográfica en no bemol», en *Museo Nacional de Antropología. México. Libro conmemorativo de 40 aniversario*, coord. Felipe Solís (México - Madrid: Conaculta - INAH - Turner, 2004), 331-347; Bradley Levinson, «Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 29, n.º 2 (1999): 9-36, y «Citizenship, Identity, Democracy», *Anthropology & Education Quarterly* 36, n.º 4 (2005): 329-339; Ute Seydel, *Narrar historia(s)* (Madrid: Iberoamericana - Vervuert, 2007). Sobre rituales cívicos en el museo, véase Luz Maceira Ochoa, «Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de la memoria», *Alteridades* 19, n.º 37 (2009): 69-85.

a un nosotros, y el tipo de saberes que implica formar parte de dicha comunidad. Los públicos no aludieron a argumentos de tipo histórico, arqueológico, etnográfico, jurídico-político, ni tampoco estético —que parecería pertinente por tratarse de un museo— para distinguir lo central de su visita, sino a componentes psicoafectivos, a saberse poseedores de un pasado e integrantes de una sociedad y no de otra.

Prácticamente no hubo en las respuestas sobre lo aprendido en la visita referencia alguna a contenidos relacionados con la información «científica» que hay en el museo, sino que se hizo mención de contenidos como los señalados. Esto es propio de un tipo de transmisión y de aprendizaje basados en un enfoque romántico³², cifrados en códigos simbólicos³³. Y este tipo de saberes poco o nada científicos no deben menospreciarse; Rousseau diría que aluden a la *inclinación*, *pasión* e incluso *necesidad* que deberían estructurar la educación de los patriotas³⁴ o, en perspectivas más contemporáneas, que constituyen el sentimiento de «orgullo por el grupo de referencia», así como emociones identificadas como necesarias para la filiación³⁵, es decir, son condiciones de posibilidad para el sentido de comunidad³⁶.

32 Véase Ruiz Silva y Carretero, «Ética, narración y aprendizaje».

33 Rosario González, «Aprendizaje simbólico», *Sinéctica* 26 (2005): 85-93; y Maceira Ochoa, «Educación, género y memoria social».

34 Derek Heater, *Citizenship. The civic ideal in World History, Politics and Education* (Manchester - Nueva York: Manchester University Press, 2004), 41.

35 Lucy Taylor y Fiona Wilson, «The Messines of everyday life: exploring key themes in Latin American Citizenship Studies Introduction», *Bulletin of Latin American Research* 23, n.º 2 (2004): 154-164.

36 Su valoración y resultados son asunto aparte, pero no irrelevante. Este tipo de sentimientos que permiten la identificación se consideran necesarios; no obstante, están en duda la manera o los contenidos y formas específicos que pueden adoptar las identificaciones nacionales o culturales resultantes (véase Ruiz Silva y Carretero, «Ética, narración y aprendizaje»). Algunas perspectivas cuestionan el tipo de identidades que se configuran en este tipo de entramados y narrativas, además de poner en duda su contribución al desarrollo del pensamiento o comprensión históricos —y/o de la conciencia histórica—. Estos últimos términos aluden fundamentalmente al potencial humanista y democratizador de la enseñanza crítica de la historia —sea en la escuela, museos u otros espacios—, a su papel en la generación de curiosidad, así como en la provisión de herramientas cognitivas para la comprensión de fenómenos sociales, y en la construcción de agentes sociales/ciudadanos identificados con una comunidad. Véanse, por ejemplo, Carretero y Castorina, *La construcción del conocimiento*; Grever, Bruijn y Boxtel, «Negotiating historical distan-

Esto, cabe resaltarlo, ocurre durante las visitas que libremente realizan los públicos, situaciones en las que podría haber mucho margen para la evasión o el rechazo de lo que la «museopatía»³⁷ —expresión de esa nación agente— comunica con fuerza, no obstante, la relación de las y los visitantes con la narrativa de los museos apunta más a una situación de poca interferencia o conflicto explícito. Como señalo adelante, la relación afectiva tenía sus cimientos desde antes, y aquí se constata o reafirma.

En el museo se (re)encuentran estímulos que conmueven esas emociones, pero además, se da el espacio para percatarse de ellas, para saber que se sienten. El espacio para hacerlo se crea no solo por las disposiciones de la museopatía y de todo espacio ritual —como lo es el museo—, sino también porque los públicos pueden encontrar en sus recorridos referencias a otras culturas o naciones: ya sea aprendiendo sobre las particularidades de tal o cual pieza o del museo mismo —«este museo es tan prestigioso como...», «este objeto es uno de los mejor conservados en...», «tal figura es como la de...»— o mirando a visitantes extranjeros, cuyo encuentro es uno de los aspectos que los públicos locales nota durante el recorrido. En campo me cuenta de que era común que las y los visitantes observaran a los grupos de turistas. Sus rasgos, vestimenta o idioma se convertían en objeto de atención recurrente entre las niñas y niños, quienes llegaban incluso a seguirlos para «escuchar cómo hablan» o «ver al Sr. Miyagi» —como dijo un niño, refiriéndose a un hombre oriental—. Así, las fronteras y riquezas de ese «nosotros» adquieren mayor concreción y, en ese movimiento, es posible percatarse de los afectos involucrados. Saber

ce»; Cosme Gómez y Pedro Miralles, «La enseñanza de la historia desde un enfoque social», *Clio, History and History teaching* 39 (2013). <http://clio.rediris.es/> (consultado el 6 de mayo de 2015); Cuesta, «Genealogía y cambio»; Stoddard et al., «Learning Local».

37 Luis Gerardo Morales ha llamado «museopatía» a esos esfuerzos por llenar el museo de dramatizaciones y representaciones que, usadas por el Estado como un templo sagrado y con una pretendida neutralidad frente al conocimiento científico, fomentan la veneración patriota mediante el «enceguecimiento del ojo objetivo o científico», a través de la primacía de valores intocables que subordinan cualquier otro contenido, en el que los símbolos y la abstracción se imponen sobre la crítica o la conceptualización a través de las operaciones museográficas y de los referentes a los que remiten los objetos exhibidos. Véase Morales, *Orígenes de la museología*.

orgullosamente mexicanos es el resultado de una maniobra efectiva y sutil de influencia política y persuasión para la agregación colectiva.

Otra situación en la que circulan conocimientos en torno a la identidad nacional se da en un marco institucional: las visitas guiadas. Ser parte del «nosotros» implica más que saberes de orden psicoafectivo. La identidad nacional establece ciertos requerimientos de confirmación permanente de la pertenencia; el personal del museo suele disponer al grupo que guía para reconocer las peculiaridades del museo y, a través de un discurso lleno de fórmulas, comunica cierta información para favorecer el acercamiento a la exhibición. Esta explícita y alude a ciertas señas de identidad, convertidas aquí en conocimiento referido a la «historia patria»:

La guía conduce al grupo a la sala mexicana, se sitúan frente a una pieza y dice

Guía: —Seguramente ustedes saben muchísimo de historia, ¿se acuerdan de la fecha de la fundación de la ciudad mexicana?

[Silencio]

Guía: —Aunque sea aproximada, no tiene que ser exacta, ¡y pena me da si no se la saben, yo no soy mexicana y sí me la sé, ustedes de seguro también!

Nadie responde, ni las maestras, que solo abren los ojos y hacen gestos como de disimulo. La guía da la fecha y explica brevemente cómo fue la fundación de Tenochtitlan, diciendo que los mexicanos buscaban un signo.

Guía: —pasaron por aquí, por Chapultepec, pero no se detuvieron, tenían que buscar un signo, ¿saben cuál es?

[Silencio].

Guía: —¿No se acuerdan cuál era el símbolo que les iba a decir dónde establecerse? Es el símbolo de la bandera...

Niña: —¡Águila!

Por lo general, el sentido de las aproximaciones que el personal institucional propone a los públicos apela a la identificación y pertenencia. En la viñeta puede intuirse, a partir del silencio ante las preguntas, cierto temor a mostrarse indigna/o de llamarse mexicana/o frente a la posibilidad de ignorar algo o de cometer un error, y sobresale que la dificultad estriba en recordar un hecho histórico —la fecha de fundación— y no en evocar el símbolo patrio³⁸. Es decir, la membresía

a esa comunidad nacional implica un cierto conocimiento, aunque no necesariamente de tipo racional o científico, o al menos no basado en el dominio de datos, sino en el dominio de un lenguaje cifrado en símbolos, y en la familiaridad con su narrativa concomitante.

El escritor Jorge Ibarguengoitia anotó: «No era muy didáctico el Castillo. Nadie hubiera aprendido historia de México con sólo visitarlo, ni a nadie se le hubiera ocurrido que semejante cosa pudiera sucederle. Pero lo expuesto tenía una fuerza de evocación semejante a la que tienen los cuartos de los muertos cuyos familiares han decidido “dejar todo tal cual”»³⁹. En la visita al museo, el conocimiento que se comunica de manera prioritaria está más vinculado a emblemas nacionales y a sus componentes emotivos, que a la historia o disciplina en cuestión. Cuando inician los recorridos guiados o se presenta algún objeto que se considera de peculiar valor, el personal suele introducirlos con frases como: «¡no se vayan a ir para atrás cuando sepan que están frente a...!», o «¡no lo van a creer, pero...!», remarcando una sensación de reverencia o sobrecogimiento. En la información elegida para las «explicaciones» —e incluso en el cedulario— prevalece el relato de hitos —ya sacralizados o despojados del contexto complejo que les ha dado sentido y convertido en tales— sobre el relato de los procesos sociales de los que estos forman parte, o sobre el conocimiento de distintos modelos explicativos de la historia y de la cultura. En el MNH se priorizan héroes y no la comprensión de sus acciones y plataformas sociopolíticas, por mencionar algún posible aspecto que pudiese resultar más reflexivo o didáctico. Ilustran estas afirmaciones el recurso a una museografía basada en objetos de uso cotidiano —un peine, un estuche de manicura o un traje militar—, asociados a los personajes en cuestión, y acompañados de cédulas que subrayan aspectos personales y no sociales o políticos. Tal vez esto responda al interés de hacer parecer más humanos o próximos a los personajes históricos,

indígena, sino a claves de la historia patria en las que se apoya el discurso de la identidad nacional.

38 Aunque se trata de salas arqueológicas, no se busca una conexión con aspectos que pueden aludir a una identidad o identificación

39 Alude al MNH. Jorge Ibarguengoitia, *Instrucciones para vivir en México* (México: Booket, 2007).

o a una cierta tendencia hacia su iconización⁴⁰. Sea por las razones que sea, en muchas de las salas hay más información sobre los personajes —«hombres símbolo»— que sobre los eventos históricos. Otro ejemplo es la exposición, en la misma sala, de enemigos acérrimos, como Benito Juárez y Maximiliano de Habsburgo, exponentes de valores y proyectos de nación opuestos, sin la explicitación de las tensiones entre ellos, como tampoco de la complejidad de sus acciones ni de sus efectos para el país —con algunas excepciones en el discurso oral durante alguna visita guiada—.

El MNA representa a los grupos étnicos contemporáneos a través de vistosos y coloridos artefactos culturales, pero no aborda su actual situación crítica en México ni aspectos relacionados con sus reivindicaciones o participación políticas. Tampoco hay un eje político en las explicaciones sobre el desarrollo de la humanidad, lo cual omite, por ejemplo, la conformación de la organización social de género⁴¹. En el caso de las salas arqueológicas, más que «hombres símbolo» hay deidades, y prima una narrativa en clave colectiva: se exponen «las culturas». El guion museográfico, particularmente visible en las salas etnográficas —en donde hay menos «reliquias patrimoniales»—, incluye aspectos de esas culturas —medio natural, formas de subsistencia, estructura social y política, religión, economía, conocimientos— sin referencia a periodizaciones

ni a hechos históricos particulares. Pero, aunque se presenten aspectos culturales, parece ser difícil su interpretación. En campo observé reiteradamente que los públicos no entendían que las salas etnográficas representan a grupos contemporáneos y se sorprendían negativamente o reaccionaban con descrédito al encontrar en los dioramas objetos actuales de uso común, como ropa deportiva o refrescos embotellados, que no encajaban en la cronología y comprensión histórico-cultural que —erróneamente— iban construyendo.

En ambos museos se observa un discurso más bien lineal y plano, que obvia o minimiza las contradicciones y conflictos sociales; y como referí, la selección y los énfasis del discurso visual, oral, espacial y textual no conducen a un acercamiento y entendimiento críticos de la historia y de la cultura, ni como perspectivas para la comprensión de la realidad ni como contenidos particulares. Otra cuestión adicional es que los contenidos se cifran en fórmulas y códigos que, más que facilitar el acercamiento a la historia o los procesos socioculturales, suponen un tipo de conocimiento ritual y simbólico; en este caso, en torno a las pautas claves de una narrativa nacional, con los sesgos y exclusiones de carácter político y epistémico que esta supone.

Entre los públicos pareciera haber cierta habilidad —o la oportunidad de desarrollarla durante la visita— para descifrar ese tipo de conocimiento y para relacionarse con él; y a pesar de ser una narrativa dominante, más que rechazo o controversia, pareciera haber sintonía: políticos y héroes, con todo su oropel —elementos medulares de dicho relato— son, en cierta forma, admirados; las frases emocionadas antes citadas apoyan esta afirmación. Al mismo tiempo, y en consonancia con las claves de la narrativa hegemónica, resultan dispares los aspavientos asombrados por parte de las y los visitantes ante las producciones prehispánicas en las salas arqueológicas —parte de un pasado mítico exaltado— y el desapego frente a las de los pueblos indios contemporáneos en las salas etnográficas —parte de un presente ignorado—. Las posiciones y relaciones de poder de los distintos grupos sociales del país —ricos y pobres, mujeres y hombres, sociedades urbanas

40 Sobre la iconización de los personajes históricos, Ibargüengoitia escribió en 1970: «Morelos es el del pañuelo amarrado en la cabeza, Zaragoza, el de los anteojitos [...] Hidalgo es este viejito calvo [...] El culto a los héroes los ha vuelto aburridísimos. Tanto se les ha depurado y se han suprimido sus debilidades, que lo único que les queda es el pañuelo que llevan amarrado en la cabeza, la calva, o alguna frase célebre» Ibargüengoitia, *Instrucciones*, 38-39. Para un análisis de la «fetichización» o construcción de «hombres símbolo» en la política contemporánea mexicana, véase Larissa Adler-Lomnitz, Rodrigo Salazar e Ilya Adler, *Simbolismo y ritual en la política mexicana* (México: Siglo XXI editores - UNAM, 2004).

41 Para profundizar, véanse: Luz Maceira Ochoa, «Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas», *La Ventana*, n.º 27 (2008): 205-230; «¿Memorias de mamíferas? Memoria sin mujeres. Reflexiones en torno a discursos, olvidos y prácticas de la memoria social en el Museo Nacional de Antropología en México», en *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, eds. Luz Maceira Ochoa y Lucía Rayas (México: ENAH, 2011), 133-166; y «El museo como contexto de discursos y prácticas culturales en torno al género», en *Género, cultura, discurso y poder*, eds. Dalia Barrera y Raúl Arriaga (México: ENAH - INAH - Conaculta, 2011), 225-236.

y rurales, indios y mestizos— están cifradas en clave simbólica en el conocimiento comunicado por el discurso museográfico al que los públicos acceden, y que parece tener eficacia, como bien lo denotan sus reacciones frente a este.

Carezco de elementos para conocer los significados que las y los visitantes construyen alrededor de las referencias vinculadas a la identidad nacional, y desconozco aun más la adecuación de estos a los significados que busca transmitir el museo, pues su caracterización requeriría otro tipo de indagación. No obstante, las interacciones observadas me conducen a inferir que hay una adaptación más o menos acorde a los sentidos institucionalizados, puesto que la visita al museo se enmarca por lo general en una intención formativa, en su credibilidad y legitimidad, y se respalda, además, en una predisposición o receptividad hacia ese tipo de mensajes. Estos, aparte, se refuerzan en espacios como la escuela o la celebración de efemérides y otros rituales de «culto patriótico». Aun reconociendo que los símbolos políticos que generan verdadera devoción y reconocimiento pueden haberse dislocado y no estar en próceres y símbolos oficiales, sino en héroes provenientes de la cultura popular —por lo que una muestra de admiración o de desinterés puede significar muchas cosas que ignoro—, es palpable que al menos hay una capacidad de hacer inteligibles los códigos y de acceder a los saberes en cuestión, y que en mayor o menor medida existe un manejo de esos conocimientos y saberes vinculados a la identidad nacional.

Mexicanas y mexicanos ¿al grito de guerra?

El reflejo en la vitrina

En el reflejo de la vitrina, que muestra una imagen distorsionada de las y los mexicanos en acción, puede observarse que no toda la gente que recorre el museo hace eco de esos referentes nacionales, que esos sujetos pueden también posicionarse individualmente y «resistirles». Documenté algunas situaciones en las que había un claro desinterés por ellos o incluso que, más que mostrar reverencia o aprecio casi automático hacia las figuras clave de la narrativa museal,

mujeres, hombres, niños y niñas expresaron una franca falta de simpatía ante estos; mediante chistes, burlas o incluso críticas se evidencia que no siempre existe identificación con el discurso único propuesto, que ese saber no se hace propio o simplemente no interesa.

Por ejemplo, cito las muchas alusiones hechas por visitantes que recorren las antiguas habitaciones de los gobernantes, denunciando la onerosa carga que representan «para el pueblo» los «lujos» de los emperadores de antaño o de los presidentes de ahora, o el comentario reiterado sobre el saqueo de objetos patrimoniales que han hecho algunos expresidentes mexicanos, los cuales manifiestan un juicio al discurso dominante propuesto por el museo. Son un deslinde respecto a ese ideal de gran nación —sin conflictos ni fisuras— y representan, por tanto, un ejercicio de resistencia. Son una crítica que desafía a esa voz impersonal que es la autoridad museal, una réplica a la voz de la nación.

Como señalan Alexander Ruiz y Mario Carretero, en el proceso de identificación con la nación propia, además de haber distintos grados de identificación, existe siempre una tensión entre «compromiso y distanciamiento». En esta entran en juego las emociones y la conciencia moral, y se desarrolla el juicio del que resultará la implicación o distanciamiento con la nación; es decir, el carácter, intensidad y límites de la respuesta ante el afecto, lealtad o simpatía que demanda la nación, pasan por un filtro moral y emocional⁴². Aparte, y como se puede ver en los ejemplos documentados, esos ejercicios de distanciamiento o de afinidad matizada respecto al discurso e identidad nacionales, son posibles gracias a que se posee un determinado saber y al conocimiento de otras informaciones que se contrastan con las que brinda el museo, y así puede generarse un conflicto entre distintas lecturas o posiciones, una toma de posición, y por tanto, una duda o crítica ante la imagen perfecta o llana que comunica la institución.

Así mismo, durante el desempeño de rituales que el personal institucional o docente les propone en ocasiones a los grupos escolares, la actuación

⁴² Ruiz Silva y Carretero, «Ética, narración», 36.

puede acabar siendo tan dramática y demandante que termina por generarles distancia o una afectación negativa a dichos grupos. Una vez observé a un grupo en el que la guía pedía a las y los adolescentes que fingieran «escribir» en su frente la palabra «sincretismo», palabra «importantísima para entendernos», explicaba. Las chicas y chicos se mostraban tímidos para emprender semejante actuación, y la guía y docentes la realizaban, al tiempo que compelián al grupo a imitarlas. El grupo sonreía y comenzaba a hacer como que escribía, y aunque algunos estudiantes lo hicieron con relativa seriedad, otros y otras parecían avergonzados y en cuanto dejaban de tener la mirada de las maestras encima, se detenían. Así, entre cuchicheos, risitas a medias, bostezos o la «actuación» de la actuación ritual, algunos grupos estudiantiles mostraban su reserva o rechazo a ser parte de esa puesta en escena de la identidad nacional o sus rituales. Aquí, en esta renuencia, más que un conocimiento distinto que genere conflicto, como en el caso anterior, tal vez estén de por medio una nula o débil identificación con los contenidos, o el peso de otras identidades o de ideas sobre lo que se considera propio como comportamiento público para un/a adolescente. En otras palabras, posiblemente sea la forma, más que el fondo, lo que genere esos desajustes, pero sea por estas u otras razones, el hecho es que se dan ejercicios que evidencian que la influencia de la museopatía y de los agentes institucionales no siempre tiene un buen resultado.

Los márgenes de maniobra para mostrar autonomía en el contexto de los saberes y prácticas de la identidad nacional existen, pero no es fácil reconocerlos. Las luces en esta vitrina son tenues, y los reflejos que generan este tipo de imágenes son pocos. Los ejemplos de franca resistencia o de distanciamiento que pude documentar son muchos menos que aquellos en donde tiene resonancia la narrativa nacional. Sea que se «asuma» como tal —cosa que difícilmente sucede— o que al asumirse se integre y mezcle con otras narrativas —institucionales, colectivas, grupales, personales— y sea resignificada, se sabe que usualmente no son cambiadas de manera sustantiva, estableciéndose una relación más o

menos armónica entre un saber vernáculo o una fuente oficial o legítima y las propias referencias⁴³. Aunque haya un proceso de reajustes o negociación, observo que los públicos no muestran mayor empeño en desafiar abiertamente esas narrativas dominantes, sino que más bien tienden a acomodarse a sí mismos y a sus referentes dentro de ellas. Posiblemente la legitimidad de esta ágora moderna es un peso difícil de remover. Quizás ser parte de esa gran comunidad nacional resulte más deseable que permanecer al margen de ella, ¿por qué querrían las y los mexicanos resistir a esas narrativas, cuando la nación, esa entidad tan abstracta, parece poder incluirlos a todos? La falta de crítica o la aceptación más o menos armoniosa —en apariencia— de ese discurso nacionalista, con ese conocimiento cifrado en códigos más simbólicos que racionales, no debe leerse como falta de agencia, pues podría haber una voluntad más o menos explícita sobre esa adhesión. Como observa Mary Kay Vaughan en el análisis de las fiestas patrias, la penetración estatal no supone necesariamente una imposición, el éxito de dicha penetración puede deberse a que los conceptos o sentidos involucrados en dichos rituales tienen realmente eco en sus participantes⁴⁴. Esta aseveración vale extenderla para los públicos del museo, sin dejar de reconocer la fuerza y el poder del entramado institucional y simbólico en el que suceden, el cual, de hecho, constituye una «coacción estructural»⁴⁵. A pesar de esto, una inculcación no supone necesariamente la falta de apercebimiento, sino que incluso puede contener la participación activa. Las tensiones propias de toda relación de poder están presentes.

43 Shawn Rowe, James Werthsch y Tatiana Kosyaeva, «Linking little narratives to big ones: narrative and public memory in history museums», *Culture & Psychology* 8, n.º 1 (2002): 96-112.

44 Mary Kay Vaughan, «The construction of the patriotic festival in Tecamachalco, Puebla, 190-1946», en *Rituals of rule, rituals of resistance. Public celebrations and popular culture in Mexico*, eds. William Beezley, Cheril E. Martin y William French (Wilmington: Scholarly Resources Inc., 1997), 213-245.

45 Pierre Bourdieu, «Espacio social y poder simbólico», en *Cosas dichas* (Barcelona: Gedisa, 2000), 127-142.

Vitrina: Sujetos sociales en relación

En el museo hay también espacio para la puesta en juego de formas de sociabilidad y para la experimentación de relaciones sociales —parte, también, de ese entramado en el que se construye socialmente el conocimiento—. Los públicos, en su recorrido, no solo se vinculan con el museo, sino que se vinculan entre sí en el museo. Y a partir de un contexto particular —la visita— hay oportunidades para tejer y destejer ciertas relaciones sociales, al menos de manera efímera. Al museo muchas veces se va en compañía, y a pesar del carácter tan personal del contacto con la exhibición, este se alterna con otros tiempos o procesos colectivos: se comenta algo, se leen conjuntamente algunos párrafos del cedulaario, etc. La dimensión grupal no es irrelevante pues implica que se compartan pautas de contacto con el museo, las cuales están mediadas por los roles, posiciones, modelos y estructuras de la organización social. Es decir, toda persona, en tanto ser social, establece interacciones que se enmarcan en el contexto de las referencias, normas y relaciones sociales de su entorno y este es un aspecto al cual dirigir los reflectores:

El grupo de estudiantes de preparatoria se dispersa por toda la sala, escribiendo en sus cuadernos. La maestra se para en medio de la sala, y en voz alta, exclama: «¡a ver, ya apúrense para que ya podamos avanzar, organicéense!». Un chico dice en voz alta, pero inaudible para la maestra que está lejos: «¡pérese!» [sic]. La maestra insiste: «¡apúrense!».

La maestra explica algo. Como el grupo rodea toda la vitrina, ella comienza a caminar alrededor, para que la escuche todo el grupo. Los niños y niñas, cuando no está cerca la maestra, hacen comentarios en voz baja, gran parte del grupo sostiene charlas entre sí [...]. La maestra se percató de que hay varios niños lejos del grupo, mirando otras vitrinas, y les pide que «no se adelanten» y se reagrupan.

Las conversaciones entre las niñas y niños frente a la vitrina, sobre lo que observan en esta —o a partir de dicha observación—, muestran que hay un intercambio entre pares asociado a algo que se ve o se experimenta en el museo, lo cual supone una interacción en y con él; son los canales por los que la comunicación e intercambio de significados y saberes, de conocimientos de distinta índole, transitan. El ejemplo previo, el

que las conversaciones entre sí sucedan a manera de cuchicheo y cuando la maestra está lejos, es decir, subordinadas a una autoridad y a una cierta dinámica de aproximación al museo, evidencia ese carácter social de la interacción en/con el museo. De igual forma, que el chico solamente se atreva a desafiar a la docente en voz baja, e incluso a costa de la propia tarea escolar, significa que la autoridad jerárquica y el poder de control de la docente priman sobre cualquier otra forma de interacción.

La puesta en juego de las relaciones sociales y sus implicaciones para el contacto con el museo —y por tanto, con sus narrativas y con el conocimiento— se da en todas las condiciones de la visita, no solo en las guiadas, pues tiene que ver con el carácter social de toda interacción, que expresa las relaciones de poder. El género, la edad, la posición y los roles —sean familiares, escolares y/o dentro del propio grupo—, están presentes en el acercamiento al museo. Si bien hay excepciones, no es raro que en las visitas familiares sea el padre quien «explique» a la familia de qué trata tal sala o vitrina, que diga por dónde seguir el recorrido, que lea la cédula o diga quién la va a leer, etc., o en todo caso que sea quien reciba o «apruebe» las interacciones del resto de la familia⁴⁶:

La familia pasa rápidamente por los pasillos, el señor va señalando algunas cosas: «mira, ése es el maguey», «mira Lalo ven, ahí se ve cómo cortan la planta del maguey», y también es el que responde algunas preguntas que hace la señora, como cuando miran la vitrina con prendas tradicionales:

Señora: —¿Esos son los sarapes?

Señor: —Los sarapes, los rebozos, los... [señalando con el dedo cada una de las prendas].

[...]

Señor: —Esos se llaman guajes.

Señora: —¿Guajes?

Señor: —Uhum. Se usan para muchas cosas.

Difícilmente puede pensarse que una señora no sea capaz de reconocer un sarape o un rebozo —prendas de abrigo típicamente mexicanas— o los objetos domésticos exhibidos, lo que está en juego aquí es justamente la puesta en escena

⁴⁶ No cabe aquí un desarrollo sobre el análisis de las interacciones y contenidos de género en el museo, el cual he abordado en otros artículos y trabajos previamente referidos.

de una relación en donde el uso y autoridad de la palabra tienen sello masculino, en donde se valida, más que el contenido de la interacción, la interacción misma, y con ella, a sus interlocutores. Y si el padre o señor no acompaña a la familia al museo, suele ser la madre o la persona de mayor edad quien asuma esas actividades o concentre la atención.

Respecto al caso de grupos de jóvenes en visitas libres, se puede observar que en los grupos mixtos los chicos son los que asumen esas funciones y quienes seleccionan qué cédulas van a copiar o no cuando están realizando este tipo de tareas escolares —y muchas veces son las chicas las que escriben—⁴⁷. En los grupos de pares y de un solo sexo, pareciera que las prerrogativas del/a «líder» propias de cada grupo fuera del espacio del museo se extienden también a este.

En suma, en todos los tipos de grupos y en las interacciones espontáneas de los públicos se observan diferencias que tienen que ver con el uso de la palabra; con pautar el recorrido y elegir qué observar o sobre qué comentar; con dirigir o acaparar la atención del pequeño grupo familiar o de amistades; con controlar la cámara fotográfica o de video; con repartir o controlar los roles que realiza el pequeño grupo cuando hay alguna tarea que hacer; con «coordinar» o conducir las interacciones compartidas, sean chistes, bromas, juegos, la lectura del cedulario, la interpretación o explicación de lo exhibido, etc. Vale subrayar que el protagonismo, la seguridad en las formas de decir u opinar algo respecto a lo que se mira en el museo, la autoridad, el tiempo y maneras de expresarse, etc. no están exentas de un sesgo de género. Suele haber más pasividad tácita o al menos más calma y orden en las formas de actuar y participar de las niñas y mujeres, en contraste con una actitud más bulliciosa o protagónica de los niños y hombres, aunque no se puede hacer

una generalización tajante al respecto y esto es, si acaso, más patente en grupos mixtos.

Cuando se trata de grupos escolares guiados, el personal que conduce la visita —sea del museo o de la propia escuela—, tiene un papel predominante en las formas de visitar el lugar, su rol es por lo general jerárquico. Algunas de las viñetas antes citadas ilustran una actitud usual en la conducción formal de las visitas: están centradas en mantener el orden y la disciplina. Así mismo, tienden a constituir largos monólogos en donde hay poco espacio para la participación, y difícilmente responden a los intereses o curiosidad de las y los estudiantes, pues la elección de las salas o vitrinas la hace el/la guía. Esto parece derivarse de la comprensión del rol de guía o docente como una figura con autoridad cuya palabra es incuestionable y debe ser escuchada, y cuya capacidad para elegir lo que convenga al grupo es indiscutible. No resulta extraño que el personal del museo asuma una actuación de tipo escolarizado, en la que pretende comunicar oralmente los conocimientos centrales que atesora el museo. En estos casos, el personal docente que va con el grupo refrenda ese lugar que tome el o la guía —por ejemplo, remitiendo al grupo a él o ella para aclarar las preguntas, «pregúntale a ella», o interviniendo para que le escuchen: «cállense», «pongan atención a lo que dice»— o incluso le llaman «maestro/a», situándole así formalmente en una posición de autoridad, y favoreciendo una relación desigual —e incluso autoritaria—. Es decir, el personal docente cede temporalmente su cargo, depositando en quien tiene el supuesto poder experto las funciones de enseñar, de controlar al grupo, de decidir qué ver, etc., pues se sujetan a la legitimidad de su posición institucional⁴⁸. Y esto sucede, en apariencia, sin conflicto. La aceptación de esas estructuras de autoridad parece darse de manera natural, pues no encontré que ningún maestro o maestra contradijera al personal del museo, vocero de esa ágora moderna, sino que acaso, cuando tenían alguna información distinta que aportar, se

47 Me refiero a una práctica usual en algunos sitios del país en donde se encarga como tarea escolar —y fuera del horario de clases— la visita al museo para complementar o reforzar algún tema del currículo. Desafortunadamente el mero copiado del cedulario acaba siendo la forma de acceder a esa información o de «comprobar» que se hizo la tarea. Esto se traduce en una actividad de dudosa eficacia pedagógica o didáctica, y además, termina por generar una disposición negativa hacia el museo mismo.

48 Una reflexión más amplia sobre las performances de autoridad que se ponen en juego en estas visitas puede verse en Maceira Ochoa, «Dimensiones simbólico-rituales».

limitaban a comentarla en voz baja entre quienes estaban a su alrededor, o sea, en conversaciones que no atentaban contra la autoridad o el saber de la otra persona, con quien tampoco pretendían compartir la función de enseñante.

Sujetos en acción. El reflejo en la vitrina

En la escena del grupo escolar inserto en una dinámica de visita al museo rígida y bastante coercitiva, al igual que se observaría en un salón de clase, es posible ver que el alumnado se sujetaba parcialmente a esas dinámicas, al tiempo que, a través de muestras de aburrimiento o de escapadas a otras vitrinas o secciones del museo, afirmaba su propia posición o mostraba su interés por otras cosas, es decir, ejercía su agencia y autonomía. Cualquier etnografía escolar sobre los modos de resistencia a la autoridad del personal y conocimiento escolares podría servir para caracterizar las reacciones de las y los chicos en esta dinámica; pero lo que se subraya aquí es justamente lo que puede distinguir esa interacción en el escenario del museo y, en particular, aunque no exclusivamente, en el caso de las visitas libres. Aunque, como se ha visto, las relaciones sociales y de poder del contexto del que es parte el museo se reproducen o reinterpretan en él, se observa también que dichas relaciones no son siempre iguales ni las mismas que operarían en otros entornos; las jerarquías y relaciones varían, y se establecen muchas veces en función de ciertas competencias o saberes pertinentes o relevantes en este espacio asociado al conocimiento, así como en las interacciones que tienen lugar ahí.

Por ejemplo, en algunas visitas familiares sucede que la persona de mayor edad no sabe leer, no puede ver bien u olvidó las gafas, entonces, una persona más joven, o incluso niños o niñas, lo hacen, y de esta manera asumen una mayor autoridad o poder durante el recorrido. En esos casos se nota una relación más horizontal y fluida, haciéndose a un lado, al menos temporalmente, el funcionamiento tradicional de las estructuras y relaciones sociales usuales. También es posible que las pautas regulares que norman las relaciones sociales se estiren, se cambien o incluso se desafien o transgredan:

Dos niños como de cinco o seis años de edad miran el Salón de gobelinos:

Niño 1: —¡Mira al rey!, ¡es el que nos dieron en un libro!

Señor: —¿Cómo crees que va a ser ése!?

Niño 1: —¡Sí es!

Señor: —A ver, léele ahí [señala la cédula].

Niño 1: —No sé leer. Pero sí es.

Señor: —Pues cuando llegemos a Saltillo [a casa] lo vemos.

Niño 1: —«¿Verdad que sí?» [dirigiéndose al otro niño, el cual, afirma con la cabeza].

Como sucede en este ejemplo, el vínculo mucho más cercano de los niños y niñas con ciertos símbolos o con contenidos historiográficos —por su relación con el currículum o materiales escolares—, implica que con frecuencia sean ellos y ellas quienes pueden establecer más fácilmente un contacto con el museo y compartirlo con el resto de la familia, además de mantener una posición propia incluso frente al descrédito y desafío de sus mayores. Son capaces de autoafirmarse y de defender una certeza, a pesar de carecer de algunos recursos para hacerlo, como podrían ser un lugar social de autoridad o la habilidad lectora, porque en este caso se sustituyen por el saber que poseen.

La flexibilidad o fluidez en las relaciones sociales que marcan las interacciones, se deben, por un lado, a la relación o referencias personales asociadas a cierto contenido del museo o a conocimientos y experiencias previos. Y, por otro lado, a las múltiples formas de comunicación ofrecidas en este espacio —auditiva, gráfica, textual, plástica, virtual, etc.—, que pueden ser más o menos accesibles para ciertas personas, dándoles la posibilidad de saber o entender más rápido o mejor que el resto del grupo, o de asociar cierta información o sentidos que agilizan su interpretación. Así, esas personas se sitúan, al menos en algún momento, en una posición de mayor poder-saber que el resto de su grupo. Esto implica un continuo reacomodo de las relaciones de poder y de los roles dentro del grupo en la visita al museo.

Mirar la exhibición supone, siempre, interpretarla. A pesar de todos los esfuerzos de la museografía y de los afanes de las áreas de comunicación o servicios educativos de los museos, en la práctica, la mirada es, en muchas ocasiones, *autosuficiente*.

Es decir, los públicos acaban echando mano de lo que pueden —saberes, imaginación o suposiciones— para interpretar lo que se exhibe, sin recurrir a otros medios para hacerlo. Aunque haya al inicio duda o dificultad para reconocer aquello que se observa, mucha gente de todas las edades termina atribuyéndole un sentido o decidiendo qué es lo que mira, sin apoyarse en la información adicional que puedan ofrecer el cedulario u otros dispositivos del museo, y construyendo una certeza, como si la mirada fuera infalible o inequívoca:

Pasan varias familias junto a la sala llamada Recámara de Carlota, en el Alcázar del MNH. No hacen mayores comentarios, de vez en cuando alguien dice: «los jarrones», «las mesitas», «el candelabro», etc. Hay algunas personas, en su mayoría adultas, que ni siquiera leen los títulos de las cédulas, a veces porque hay mucha gente, pero otras sin motivo aparente pues están visibles. Observan la recámara y dicen: «Es la recámara de Carlota y Maximiliano», «Es la recámara de Maximiliano», «¿De quién será esta recámara?... ¡ah, de Maximiliano, ahí está la corona imperial!», «Es la recámara de Benito Juárez».

Esta serie de afirmaciones muestran que la gente confía en su ojo, en su propio criterio, y este le basta para vincularse con el museo, da por hecho que lo que vio —supuso, inventó o valoró— es correcto, pues le encuentra sentido y está «objetivamente» expuesto en la sala. Más allá de la reflexión museológica y didáctica que pueda hacerse al respecto, la realidad es que esto sucede con mucha frecuencia, y destaco que la confianza en la mirada y en el conocimiento a partir de la observación es una de las características que permite la intercambiabilidad de los roles de poder-saber, es decir, una de las claves sobre el ejercicio de las relaciones de poder en el museo:

En el Alcázar hay una familia. Se dispersa y cada integrante empieza a hacer su recorrido individualmente. El niño, como de ocho años, mira la Recámara de Carlota. Le grita a la mamá, que está a unos cuantos pasos, mirando la sala de al lado:

Niño: —¡Mamá, mira, una minicamita!

Señora [desde la puerta desde la que se observa la sala de al lado]: —¿Cuál camita?! ¡Lee bien!, ¡no puede ser ninguna minicamita!

El niño se pone a leer la cédula [que no contiene información sobre las dimensiones de la cama], y se dice en voz alta: «sí es una camita». Llega la mamá frente a la recámara con otras dos mujeres, levanta la vista y dice: Señora —Sí, es una minicamita, coincido con mi hijo.

Como en este caso, en muchos otros documentados, el ver una vitrina u objeto antes que el resto de acompañantes implica poder anticipar al grupo con qué se encontrará, prepararlo para tal sorpresa o contenido, y así, quien «ve primero», sea menor o mayor, mujer u hombre, estudiante o docente, adquiere, al menos transitoriamente, la prerrogativa de guiar una parte del recorrido, de explicar o de anunciar algo sobre el museo. Su posición puede darle recursos para repartir o controlar actividades de acercamiento al museo, puede suponerle un estatus y funciones que rara vez tiene, puede abrirle la posibilidad de relacionarse de otra manera. Y esto será temporal pues, más tarde, será otro integrante del grupo el que en ese momento sepa —o crea saber— de qué se trata tal sala o cómo se usa tal objeto. El conocimiento seguro o anticipatorio es un mecanismo del poder para cambiar, legítimamente, las relaciones sociales del grupo.

Aparte, la autosuficiencia creativa, resultado además de cierta experimentación, da seguridad y al mismo tiempo permite la apertura al error y la posibilidad de lidiar con la incertidumbre. Esto, sumado a la fluidez en las relaciones, crea un ambiente de distensión en el que es fácil aportar ideas, construir colectivamente alguna historia o interpretación sobre lo que se mira, dando cabida a otras muchas posibles⁴⁹.

49 No hay sitio para una consideración extensa sobre las implicaciones de este hecho respecto a la construcción del conocimiento histórico, solo apunto que este tipo de oportunidades podrían suponer condiciones favorables para la involucración con el pasado o el aprendizaje de la historia en tanto el carácter performativo del acercamiento al pasado —y al patrimonio— que facilita el museo es uno de los elementos poderosos y diferentes respecto al aprendizaje que tiene lugar en la escuela; al respecto, véase Grever y van Boxel, «Introduction». Aunque el mero acercamiento espontáneo, tal vez irreflexivo, como el de los niños y niñas que ayudan a sus familiares a conectarse con la exposición, no suponga en sí mismo un ejercicio que ayude a comprender la historia ni a «comprometerse imaginativamente» con el pasado (Grever y van Boxel, «Introduction»), considero que el ejercicio performativo de autoafirmación y colaboración grupal puede ser una de las prácticas que revistan de sentido positivo a la experiencia en el museo, y estimule, así, la curiosidad o interés por los contenidos y conocimiento involucrados. Así mismo, el tipo de relaciones que se establecen puede cimentar otro tipo de interacciones críticas o pedagógicas, sustantivas para el desarrollo del pensamiento histórico, como el diálogo sobre temas o asuntos históricos o el establecimiento de conexiones entre situaciones, eventos, tiempos, etc. Véase Stoddard et al., «Learning Local».

Esta coyuntura es oportuna para poner entre paréntesis los lugares rígidos y usuales de la interacción social. Por ejemplo, he observado a grupos escolares que, cuando van libremente por el museo, tienen una camaradería con sus docentes a propósito del contacto que se establece con la exposición, y ellos o ellas puedan aprovechar la oportunidad que ofrece el espacio para compartir su sorpresa ante algún objeto, su ignorancia respecto a algún otro, o incluso para improvisar también algún juego de los que se usan para relacionarse con la exhibición. En otros casos he observado que bromas como: «¡mira qué joyas, regálame unas para mi cumpleaños!», pueden venir de una docente a una alumna o viceversa. La emoción o asombro ante lo expuesto es un pretexto para compartir cualquier idea o sentimiento entre personas más o menos conocidas o más o menos cercanas en términos de su lugar social dentro de una red de relaciones de poder. Lo mismo puede suceder en las familias y con cualquiera de sus integrantes, que dejan, aunque sea por un momento su «lugar de mando», sus supuestos atributos como sabelotodo o censores, o cualquier otra función usual para integrarse en una efímera colectividad horizontal donde la participación de todos sus integrantes sea posible y ponerse en pausa los roles y funciones que marcan sus relaciones en otros espacios. La relevancia de esto es que la experimentación de formas de interacción horizontales, la transgresión de roles y jerarquías o ejercicios distintos de poder y relación se convierten también en parte de ese conocimiento que se va (re)construyendo durante la visita.

Cédula final: puntos clave de la exposición visitada

El acercamiento planteado ha pretendido dilucidar formas culturales que constituyen y articulan relaciones de poder, centrándose en la experiencia cotidiana de estas en interacciones cara a cara. Se ha tratado de mirar esas relaciones a partir de algunas de las maneras en que una persona puede experimentarlas como visitante de un museo nacional mexicano, espacio en el cual interactúa de manera juiciosa, creativa, reactiva y/o acrítica con saberes y

poderes puestos en circulación. En dichas interacciones se perciben tanto coincidencias como conflictos, acomodados o reacomodados entre personas, ideas y significados, y discursos estatales. Así mismo, se analizaron distintos aspectos que permiten entender el carácter procesual del poder, tales como la agencia, la autoridad, la autonomía, el control, fórmulas y referencias de legitimación, y relaciones entre sujetos.

La reflexión constata que el museo no es un espacio de conocimiento neutro, no solo porque sus conocimientos y funciones tienen un estrato político, sino también porque las personas que interactúan con ellos también son parte activa de y en un entramado político.

Lo anterior abre la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento social y contribuye con algunas ideas al debate sobre la construcción del conocimiento histórico —y de otros propios de las disciplinas sociales—, así como sobre sus usos o desusos. En las imágenes presentadas sobre las instituciones museales analizadas se puede reconocer que el acceso directo y reiterado a los contenidos tiene que ver menos con perspectivas o temas científicos, y más con contenidos de carácter simbólico. En otras palabras, el aprendizaje de contenidos sobre México, sobre la humanidad, sobre las etnias, sobre eventos históricos o características o procesos culturales, quedan en un plano secundario frente a saberes de índole simbólica y afectiva que se articulan en torno de la identidad nacional —con sus sesgos y fronteras—. Esto supone cuestionamientos y desafíos para distintos ámbitos del conocimiento —particularmente el educativo y el museológico—, así como para disciplinas como la antropología y la historia. Si los museos contemporáneos quieren cumplir con el rol de «ágoras modernas», de facilitar aprendizajes que conduzcan al desarrollo de la ciudadanía y la democracia, de ser espacios para el consumo cultural activo, de ser instituciones relevantes, etc., las relaciones con el conocimiento y el patrimonio que custodian, investigan y difunden merecen una profunda revisión. Afortunadamente, existen estudios, foros de debate, propuestas y experiencias para apoyarla. Y, con esta intención, se invita a hacer recorridos por los museos que

se alejen de las trayectorias más transitadas y centren la atención en las vitrinas —en todas, no solo en las más espectaculares—, y también en los reflejos que ofrecen luces y sombras que completan —y complejizan— nuestra percepción.

Bibliografía

Adler-Lomnitz, Larissa, Rodrigo Salazar e Ilya Adler. *Simbolismo y ritual en la política mexicana*. México: Siglo XXI - UNAM, 2004.

Bardisa Ruiz, Teresa. «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 15 (1997). <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a01.htm/>

Bartra, Roger. «Sonata etnográfica en no bemol». En *Museo Nacional de Antropología. México. Libro conmemorativo de 40 aniversario*, coordinado por Felipe Solís, 331-347. México - Madrid: Conaculta - INAH - Turner, 2004.

Bennett, Tony. *The birth of the museum. History, theory, politics*. Londres - Nueva York: Routledge, 1997.

Bourdieu, Pierre. «Espacio social y poder simbólico». En *Cosas dichas*, 127-142. Barcelona: Gedisa, 2000.

Carretero, Mario et al. «La construcción del conocimiento histórico». *Propuesta educativa*, n.º 39 (2013): 13-23.

Carretero, Mario y José A. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CNDI. *Estudio de visitantes a museos 2010*. México: Coordinación Nacional de Desarrollo Institucional - Conaculta, 2010.

Conaculta. *Diagnóstico de infraestructura cultural de México*. México: Conaculta, 2007.

Conaculta. *Encuesta a Públicos de Museos 2007*. México: Conaculta, 2008.

Conaculta. *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Cultural*. México: Conaculta, 2010.

Cuesta Fernández, Raimundo. «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22, n.º 23 (2014). <http://dxdoi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014/>

Falk, John, Lynn Dierkng y Susan Foutz, eds. *In principle, in practice. Museums as learning institutions*. Lanham - Nueva York - Toronto - Plymouth: Altamira Press, 2007.

Forgan, Sophie. «Building the museum. Knowledge, conflict and the power of place». *Isis* 96 (2005): 572-585.

Galinier, Jacques y Antoinette Molinié. «Le crépuscule des lieux. Mort et renaissance du Musée d'Anthropologie». *Gradhiva*, n.º 24 (1999): 93-102.

García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995.

García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.

Giroux, Henry. «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico». *Cuadernos Políticos*, n.º 44 (1985): 36-65.

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 1992.

Gómez, Cosme y Pedro Miralles. «La enseñanza de la historia desde un enfoque social». *Clio, History and History teaching*, 39 (2015). <http://clio.rediris.es/>

González Hurtado, Rosario. «Aprendizaje simbólico». *Sinéctica*, n.º 26 (2005): 85-93.

- Grever, Maria, Pieter de Bruijn y Carla van Boxtel. «Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education». *Paedagogica Histórica* 48, n.º 6 (2012): 873-887.
- Grever, Maria y Carla van Boxtel. «Introduction. Reflections on heritage as an educational resource». En *Heritage education. Challenges in dealing with the past*, editado por Carla van Boxtel, Stefan Klein y Ellen Snoep, 9-13. Amsterdam: Ergoed Nederland, 2011.
- Heater, Derek. *Citizenship. The civic ideal in World History, Politics and Education*. Manchester - Nueva York: Manchester University Press, 2004.
- Holland, Dorothy, William Lachicotte, Debra Skinner y Carole Cain. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge - Londres: Harvard University Press, 2001.
- Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. Londres - Nueva York: Routledge, 2007.
- Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and the shaping of knowledge*. Londres - Nueva York: Routledge, 1999.
- Ibargüengoitia, Jorge. *Instrucciones para vivir en México*. México: Booket, 2007.
- Inegi. *Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México 2012*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014.
- Levinson, Bradley. «Citizenship, Identity, Democracy». *Anthropology & Education Quarterly* 36, n.º 4 (2005): 329-339.
- Levinson, Bradley. «Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 29, n.º 2 (1999): 9-36.
- Maceira Ochoa, Luz. «Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de la memoria». *Alteridades* 19, n.º 37 (2009): 69-85.
- Maceira Ochoa, Luz. «Educación, género y memoria social: un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos». Tesis doctoral, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2009.
- Maceira Ochoa, Luz. «El museo como contexto de discursos y prácticas culturales en torno al género». En *Género, cultura, discurso y poder*, editado por Dalia Barrera y Raúl Arriaga, 225-236. México: ENAH INAH - Conaculta, 2011.
- Maceira Ochoa, Luz. «Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas». *La Ventana*, n.º 27 (2008): 205-230.
- Maceira Ochoa, Luz. «Interdiscipliniedad y etnografía. Reflexiones de una outsider de la antropología». *Ankulegi*, n.º 15 (2011): 115-125.
- Maceira Ochoa, Luz. «Investigación etnográfica en el museo». En *Tendencias de la museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, disseminationes*, editado por Luis Gerardo Morales, 177-196. México: Encrym - INAH, 2015.
- Maceira Ochoa, Luz. *Memoria, museos y derechos humanos: itinerarios para su visita*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.
- Maceira Ochoa, Luz. «¿Memorias de mamíferas? Memoria sin mujeres. Reflexiones en torno a discursos, olvidos y prácticas de la memoria social en el Museo Nacional de Antropología en México». En *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, editado por Luz Maceira y Lucía Rayas, 133-166. México: ENAH, 2011.
- Morales Moreno, Luis Gerardo. «Museológicas. Problemas y vertientes de investigación en México». *Relaciones XXVIII*, n.º 111 (2007): 31-66.

- Morales Moreno, Luis Gerardo. *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*. México: Universidad Iberoamericana, 1994.
- Morales Moreno, Luis Gerardo. «Vieja y nueva museología en México». En *Aprendiendo de Latinoamérica. El museo como protagonista*, editado por María Luisa Bellido Grant, 343-374. Gijón: Trea, 2007.
- Rico Mansard, Luisa Fernanda. *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)*. México: Pomares, 2004.
- Rowe, Shawn, James Werthsch y Tatiana Kosyaeva. «Linking little narratives to big ones: narrative and public memory in history museums». *Culture & Psychology* 8, n.º 1 (2002): 96-112.
- Ruiz Silva, Alexander y Mario Carretero. «Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional». En *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, editado por Mario Carretero y José A. Castorina, 29-54. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Seydel, Ute. *Narrar historia(s)*. Madrid: Iberoamericana - Vervuert, 2007.
- Stoddard, Jeremy et al. «Learning Local Immigration History In and Out of the Museum». *Museum and Society* 13, n.º 2 (2015): 123-141.
- Taylor, Lucy y Fiona Wilson. «The Messines of everyday life: exploring key themes in Latin American Citizenship Studies Introduction». *Bulletin of Latin American Research* 23, n.º 2 (2004): 154-164.
- Thiesse, Anne Marie. «National Building and National Education to the General Public in 19th Century Europe». Conferencia presentada en el *International Symposium on National Education*, Hong Kong, 2005. http://www.cpce.gov.hk/national-education/en_speakers.htm/
- Torres Ruiz, María Laura. «Escuelas de identidad. La construcción de la identidad nacional a través del discurso de los museos nacionales de historia en México». Tesis de la Maestría en Museología, Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía «Manuel Del Castillo Negrete», Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2013.
- Vaughan, Mary Kay. «The construction of the patriotic festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946». En *Rituals of rule, rituals of resistance. Public celebrations and popular culture in Mexico*, editado por William Beezley, Cheril E. Martin y William French, 213-245. Wilmington: Scholarly Resources Inc., 1997.

- Recibido: 5 de junio de 2015
- Aceptado: 18 de noviembre de 2015
- Disponible en línea: 6 de diciembre de 2016

Cómo citar este artículo

Maceira Ochoa, Luz. «Poderes y saberes: una visita guiada sobre el museo y sus visitantes». *Memoria y Sociedad* 20, n.º 41 (2016): 72-91. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.psvg>