



Arqueología y Participación

María Eugenia Crespo, Gabriel A. Moscovici Vernieri, Cristina Bellelli y María Cecilia Lavecchia

Recibido 9 de junio de 2016, aceptado para su publicación 29 de julio de 2016.

Sobre Los Autores

MARIA E. CRESPO es adscripta a investigación en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. correo electrónico: marucrespo@gmail.com.

GABRIEL A. MOSCOVICI VERNIERI es educador social en el Programa Casas de los Niños, Niñas y de los Adolescentes en la Dirección General de Niñez y Adolescencia del G.C.B.A. correo electrónico: gabriel.moscovici@gmail.com.

CRISTINA BELLELLI es investigadora de CONICET y del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. correo electrónico: crisbellelli@yahoo.com.ar

MARIA CECILIA LAVECCHIA es adscripta a investigación del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. correo electrónico: cecilia.lavecchia@yahoo.com.ar



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

RESUMEN

Proponemos una aproximación teórica a la noción de “participación” en el terreno de las relaciones arqueología/sociedad. Señalamos algunos interrogantes y problemas con los que nos encontramos al indagar en el tratamiento del tema en el campo disciplinar. Se suele remitir a una definición que plantea como objetivo deseable el acceso de la comunidad a los conocimientos arqueológicos, naturalizando que ese acceso resulta beneficioso para todos sin explicitar cuáles y cómo son las modalidades de la participación. Por ello, desarrollamos una noción que aborda la participación como medio para la construcción de espacios que posibiliten la voz e injerencia de diferentes actores sociales. Esta noción y el concepto de “dispositivo” aplicado a la pedagogía, nos permiten exponer y analizar dos propuestas implementadas con niñas y niños de escuelas del Noroeste de la Patagonia en el marco de las investigaciones que realiza el Equipo de Arqueología de la Comarca Andina del Paralelo 42°. Finalmente, planteamos la necesidad de reconocernos como actores políticos que priorizan y legitiman ciertas formas de participación y enfatizamos nuestra responsabilidad en la creación de condiciones para el debate al abordar la conflictividad “presente” en la construcción colectiva del pasado.

ABSTRACT

We propose a theoretical approach on “participation” where archaeology and society are intertwined. We point out some queries and issues that rise up when we inquire into the treatment of the subject in our discipline. Common practices tend to understand the access to archaeological knowledge as a desirable objective, thus naturalizing its benefits towards the “community” with no necessary explanation on how does participation occurs. We take up another meaning that marks participation as a means for the construction of conditions to enable the voice and implication of different social actors. This new definition and the concept of dispositif applied from a pedagogical point of view, allowed us to present and analyze two experiences with children from different schools of Northwestern Patagonia that took place within the framework of archaeological research carried out by the archeology team of the “Comarca Andina del Paralelo 42°”. At the end of this article, we highlight the need to recognize ourselves as political actors that prioritize and legitimize certain forms of participation, emphasizing our responsibility to make a debate possible recognizing the conflict present in the collective construction of the past.

Palabras clave: Noroeste de Patagonia, Arqueología pública, Educación, Dispositivos pedagógicos, Transferecia.

Keywords: Northwestern Patagonia, Public archaeology, Education, Pedagogical dispositifs, Transference.

*Decía el rey: “Honorable Nagasena ¿queréis entrar en conversación conmigo?”.
“Si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los sabios hablan sí, quiero; pero si su majestad quiere hablar conmigo como los reyes hablan entre sí, entonces no quiero”.
“¿Cómo conversan los sabios, honorable Nagasena?”.
Viene la explicación: “Los sabios no se enfadan cuando son acorralados y los reyes sí”.*

(Cita del *Milindapañha* en Huizinga 1972: 137)

INTRODUCCIÓN

La práctica científica se suele realizar en y para un espacio académico que muchas veces percibimos desvinculado del resto de la sociedad. Frente al problema de la comunicación entre aquellos profesionales que poseemos un conocimiento científico del pasado y la “comunidad en general” muchas veces aparecen proposiciones sobre la importancia o lo positivo de la “participación de la comunidad en la Arqueología”, proposiciones que se despliegan en torno a una serie de dispositivos tales como los discursos y políticas de comunicación científica y patrimoniales o las instituciones mediadoras, entre otros.

Se trata de una diversa y larga tradición de dispositivos que articulan los ámbitos de la ciencia y la sociedad, sobre los cuales solemos decir que no tenemos herramientas formales como arqueólogos, como son las intervenciones con niñas, niños, jóvenes, indígenas, pobladores, funcionarios, turistas, comerciantes, entre otros.

En la literatura académica se han señalado posibles condicionantes al plantear que el abordaje en materia de gestión, educación o transferencia viene siendo un tema de segundo orden tanto en nuestro aprendizaje formativo como en el quehacer profesional (p.e. Figuerero Torres y Horwitz 2007; Ramundo 2007; Williams y Hernández Llosas 1994). Sin embargo, desde la reapertura democrática y junto a la introducción de nuevas corrientes teóricas, se han desarrollado ciertos tópicos en el seno de la arqueología argentina en los que se discute la articulación ciencia/sociedad y se indaga en la responsabilidad profesional frente a las consecuencias sociales y políticas del quehacer arqueológico. Con la intención de contribuir a esta tendencia, presentaremos nuestras primeras aproximaciones teóricas sobre la participación en general, y particularmente de actores sociales que suelen ser negados como tales, considerados como una alteridad no especializada y hasta ajenos a la construcción del conocimiento: las

niñas y niños (Moscoso 2008).

Para ello, en primer lugar abrimos al debate el concepto de participación, una noción cada vez más reiterada en el discurso sobre las prácticas de gestión, educación y transferencia. Luego, y para no circunscribirnos al señalamiento de una definición mejor fundamentada, compartimos los dispositivos que fuimos elaborando para vehicular lo que nosotros entendemos por participación en dos escuelas rurales del valle del Río Manso Inferior y dos de las localidades de Río Villegas y El Foyel -provincia de Río Negro-. En síntesis, nos preguntamos qué se suele entender por participación en el contexto social de la investigación arqueológica y cómo la operativizamos nosotros a través de los dispositivos implementados en espacios que se articulan con el ámbito escolar.

Estas reflexiones forman parte de la confluencia de una línea de investigación denominada Arqueología Pública y una disciplina nueva en el campo de las Ciencias de la Educación, a la que se suele conocer como Pedagogía Social (Diker 2007; Kantor 2008; Núñez 1999). La primera incluye un conjunto amplio de temas y prácticas referidos a las implicancias de la arqueología en el presente (Merriman 2004; Salerno 2013). La segunda aborda los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos y nos ayuda a pensar en ese “otro” espacio educativo que construimos en la frontera de la escuela y el equipo de arqueología.

UN DEBATE PENDIENTE.

En los últimos tiempos las discusiones y acciones en torno a la responsabilidad política de los arqueólogos para con su sociedad se ha vuelto un tema de creciente interés y visibilidad en la arqueología argentina (Politis 1992; Puppio *et al.* 2007, entre otros). Los temas involucrados en reuniones y revistas especializadas han recorrido un camino que abarca reflexiones sobre la importancia de la transferencia fuera del ámbito académico, pasando por la revisión crítica del rol de la

arqueología en ámbitos escolares y museos (Chiavazza 2003; Chierico 1991; Folledo Albarracín 2007; Mazzanti 1999; Novaro 1999; Oliva *et al.* 1991; Podgorny 1990, 1999; Puppio y Visotsky 2001; Recagno 2007, entre otros) la relación entre arqueólogos y reivindicaciones históricas de movimientos indígenas (Crespo 2005; Manasse y Arenas 2009; Mandrini 2007; Medici 2009, entre otros), hasta investigaciones sobre usos del pasado en espacios alternativos, reflexividad y comunicación en medios masivos (Conforti 2010; Errobidart *et al.* 2007; Ondelj 2004; Salerno y Vigna 2012; Salerno *et al.* 2013; Taboada 2011, entre otros).

Más allá de sus aportes específicos en materia de transferencia, educación o gestión, creemos que estos trabajos tomados en su conjunto han contribuido a visibilizar aspectos políticos de un quehacer arqueológico que tradicionalmente está comprometido con el estudio de objetos y contextos depositacionales para la reconstrucción de un tipo particular de discurso sobre el pasado. Un discurso empírica y racionalmente constituido con aspiraciones de objetividad y neutralidad respecto de los condicionamientos políticos del presente (Hernando 2006; Miller y Tilley 1984; Shanks y Tilley 1992).

En este reciente escenario en el que se nos suele interpelar como actores políticos respecto a los fantasmas del enclaustramiento académico, el cientificismo o la desvinculación social, muchas nociones, como “espacio público”, “intereses colectivos”, “comunidad”, “tolerancia”, “representación” son impugnadas o reformuladas en su capacidad para desarrollar una sociedad democrática en el marco de la creciente desigualdad y fragmentación social (Batallán y Campanini 2008). La noción de participación empieza también a reiterarse como una primera palabra que nos animamos a expresar en voz alta frente a los complejos problemas de la articulación ciencia/sociedad.

Recientemente, Salerno *et al.* (2016) discutieron la noción de “lo público”,

señalando que pese a ser una categoría utilizada para justificar y definir estrategias de intervención social, suele emplearse sin tener en cuenta los desarrollos teóricos del concepto en ciencias sociales. Los autores plantean que estos usos académicos invisibilizan las relaciones desiguales e históricas implicadas en torno a sujetos, espacios y materialidades descritas en el orden de “lo público”. En el caso que nos ocupa, si bien no proponemos un análisis exhaustivo sobre los usos de la noción de participación, buscamos señalar algunos interrogantes con los que nos fuimos encontrando al rastrear tratamientos específicos de este tema en la reflexión académica de nuestra disciplina.

El discurso corriente está plagado de referencias sobre el concepto de participación como acceso deseable de la comunidad al conocimiento arqueológico: “incluir a la sociedad”, “gestiones participativas”, “museos comunitarios”, “abrir los sitios al público”, por mencionar algunas. Entendiendo la participación en estos términos difícilmente se podría impugnar la necesidad de incorporar a la ciudadanía en la protección del patrimonio (Gándara 1993), el interés de una comunidad de conocer su pasado (Hudson 2005) o incluso de dar lugar a los grupos indígenas en congresos de arqueología (Haber y Scribano 1993) o en la producción y gestión de los conocimientos y bienes arqueológicos (Johnson 2000; Layton 1989; Ramos 2009). Si tomamos esta definición pareciera que participar en la arqueología debiera ser un objetivo beneficioso para todos. Ya sea por la necesidad de que la comunidad colabore, conozca, se interese o como reacción contra el monopolio poscolonial del Estado sobre los materiales arqueológicos, participar tiene un valor positivo. Pero ¿hasta qué punto la participación planteada en estos términos nos ayuda a pensar estos problemas?

Otro interrogante que surge es si todo tipo de participación es válida, teniendo en cuenta que en toda realidad social el conflicto y la negociación ocupan lugares centrales. Cuando

motivados por garantizar el bien común insistimos en que la comunidad participe, no estamos pensando precisamente en el modo en que participan los *huaqueros*, cuya actividad se enfrenta a nuestros estándares científicos que están amparados en el discurso jurídico estatal (Londoño 2003). Tampoco pensamos en las excavaciones de las clásicas campañas de Egipto en las que las comunidades locales participaban de ellas al ser contratadas masivamente como peones (Almansa 2011). También en nombre de la participación se propone una legislación estatal del registro arqueológico incluyendo de manera subordinada el pasado indígena sin dar una respuesta estructural a reclamos históricamente marginados, como señaló Crespo (2005) para el caso de Río Negro. Otros casos de participación son los proyectos que integran a la comunidad en instancias de descubrimiento o las recurrentes propuestas didácticas a niños y niñas para que jueguen

a ser arqueólogos formando parte de una excavación.

Estos ejemplos tan diversos nos llevan a preguntarnos por las características, los sujetos y las modalidades legitimadas de la participación y por lo tanto a realizar el ejercicio analítico más profundo de pensar si la participación es un objetivo deseable *per se* o más bien un “medio” para alcanzar unos objetivos particulares.

LA PARTICIPACIÓN COMO MEDIO

Las investigaciones arqueológicas del equipo de la Comarca Andina del Paralelo 42° realizadas en el valle del río Manso han incorporado desde sus inicios en 2003 tareas relacionadas con la comunicación de conocimientos del pasado regional y los métodos y técnicas que implementa (Bellelli 2007; Bellelli y Podestá 2006; Xicartset *al.* 2007). Estas actividades fueron inicialmente

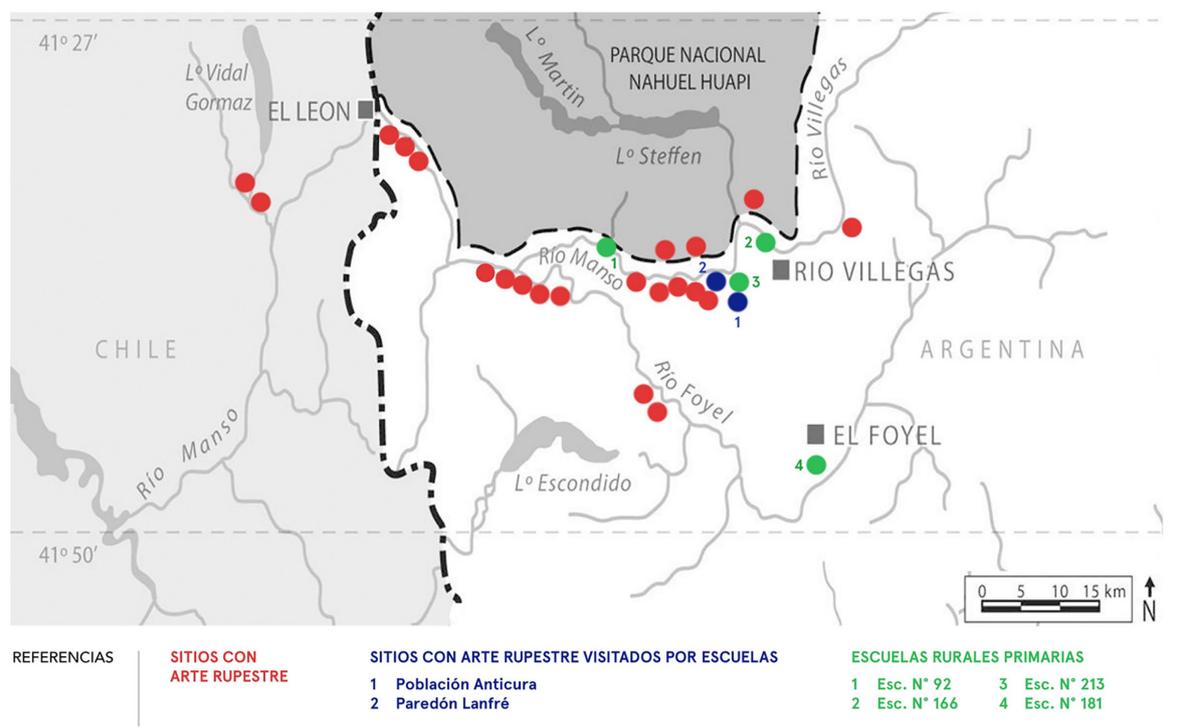


Figura 1. El valle del río Manso inferior y la localidad El Foyel. Los puntos rojos muestran la ubicación de los sitios con arte rupestre relevados por el equipo de arqueología, los azules los dos sitios en los que se realizaron excavaciones que fueron visitadas por las escuelas, y los verdes las cuatro escuelas que participaron en las actividades acá reseñadas.

estructuradas en torno a la preocupación por el cuidado, puesta en valor y uso turístico de los sitios arqueológicos de la región, en el cual se destacan los sitios con representaciones rupestres debido a su alta visibilidad y al conocimiento que de ellos tienen los distintos actores sociales (Bellelli 2012; Bellelli y Carballido Calatayud 2016; Caracotche y Margutti 2007, entre otros).

Desde el año 2008 las actividades en torno a la comunicación de la ciencia se fueron sistematizando y se empezó a trabajar principalmente con niñas y niños nucleados en dos escuelas rurales del valle del Río Manso Inferior y dos de las localidades de Río Villegas y El Foyel, provincia de Río Negro (Figura 1). Algunas de estas intervenciones ya han sido descritas en otras publicaciones (Lavecchia *et al.* 2016; Moscovici Vernieri 2011a, 2011b; Moscovici Vernieri *et al.* 2015).

Como a muchos otros profesionales que realizan acciones en materia de gestión, educación y transferencia, nuestra percepción del problema de la comunicación nos indicaba que era un objetivo deseable lograr la participación de la comunidad en la Arqueología. En nuestro caso particular este objetivo genérico se traducía en socializar conocimientos arqueológicos y entendíamos que el objetivo de lograr dicha participación podía consumarse en términos de ofrecer un “acceso a nuestros conocimientos arqueológicos”.

Con el correr de los años ofrecimos charlas, entregamos las publicaciones especializadas producidas por el equipo, realizamos y proyectamos documentales e implementamos planes de manejo, por mencionar algunas de las diferentes líneas de acción (Bellelli y Podestá 2006; Bellelli y Carballido Calatayud 2016; Equipo Arqueología CA 42^o 2013; Masotta 2005, 2010, entre otros). Pero cuando concentramos nuestras acciones y reflexiones sobre la participación de niñas y niños de las escuelas de la región, también empezamos a preguntarnos si participar significa solamente que los chicos y chicas “vayan” a un sitio

arqueológico o que se les cuente sobre los hallazgos de la excavación y los resultados de la investigación. Insistir en que asistan a las visitas de los sitios y hablar de los hallazgos y resultados forma parte de garantizar el acceso a los aspectos más visibles y generales de nuestra disciplina. Estos aspectos a su vez se conectan directamente con la promoción de la disciplina, es decir, los propios requerimientos del campo de reproducirse socialmente: que la comunidad conozca lo que hacemos para que respete nuestro trabajo y hasta colabore. En principio, para que la participación se convierta en un atributo real de la propuesta didáctica hay que traducir el propósito en modalidad de trabajo (Kantor 2008). Enunciarla como objetivo no asegura que ocurra, el desafío consiste en generar los procesos que posibiliten la participación. Entonces, la noción de participación que nos interesa desarrollar refiere ya no solo al objetivo de acceso a una oferta de conocimientos que consideramos unilateralmente valiosos o dar protagonismo a determinados sectores en términos de mera presencia -“visitaron el sitio”, “hicimos una charla y asistió gran parte de la comunidad”- o disposición para conocer, interesarse, proteger o valorar un pasado producido por la arqueología académica, sino a la injerencia efectiva, en nuestro caso de niñas y niños, en la tematización, problematización y toma de decisiones sobre cuestiones que creemos que los involucran.

Entonces, no basta con ofrecer unilateralmente un acceso como la visita a un sitio excavado e investigado, la disposición de un artículo de divulgación o la conferencia *per se*, sino que es necesario generar las condiciones que propicien el pensamiento, las resonancias y cuestionamientos frente a nuestras ofertas. En el trabajo con niñas y niños, participar no solo es transferir conocimientos, sino disponer el conocimiento en un “espacio de seguridad”, un espacio en el que se suspendan temporalmente las expectativas recíprocas y se posibiliten asunciones de roles y riesgos

inéditos (Meirieu 1998), un espacio en el cual puedan animarse a pensar por sí mismos, a separarse de prejuicios y contradecir la ley del más fuerte, en otras palabras, que puedan ensayar el papel de “sabios” sin la amenaza y la condena de “los reyes”.

De esta forma, dejamos de pensar la participación como objetivo en sí mismo para encararla como “medio”. En nuestro caso, un medio para construir espacios que estimulen subjetividades con un juicio propio, que sean capaces de interpelar el conocimiento y el quehacer arqueológico. En el plano educativo esto implica la necesidad de generar las condiciones para el aprendizaje a través del "incansable trabajo de invención de dispositivos" (Meirieu 2004).

PARTICIPACIÓN Y DISPOSITIVOS

Existen múltiples definiciones y usos en ciencias sociales para el concepto de “dispositivo”, todas derivan de la noción foucaultiana que refiere a prácticas y mecanismos que tienen por objetivo orientar, ordenar u organizar conductas para garantizar un determinado efecto sobre las subjetividades (García Fanló 2001).

A partir de esta amplia definición podemos identificar algunos dispositivos que se utilizan en la articulación entre arqueología y sociedad: los discursos e instalaciones sobre divulgación, instituciones mediadoras con el público no especializado como los museos y centros de interpretación, políticas patrimoniales y de promoción de la cultura científica, proyectos de extensión universitaria, medidas de restitución o protocolos de repatriación de restos culturales, planes de manejo y decisiones de “apertura” de sitios al público. Todas estas prácticas y mecanismos buscan producir efectos de sentido/control sobre las relaciones humanas materiales y simbólicas involucradas en la articulación ciencia/sociedad, pasado/presente y memoria/identidad (Zdrojewski et al. 2008).

Pero si pensamos los dispositivos al servicio de la participación tal como venimos diciendo, ¿cómo pueden estos ayudarnos a generar la autonomía de determinados sectores sociales en estas cuestiones? Para resolver esta cuestión en el trabajo educativo con niños, Meirieu plantea que para que un dispositivo cumpla su función “... ha de permitir la constitución de un espacio libre

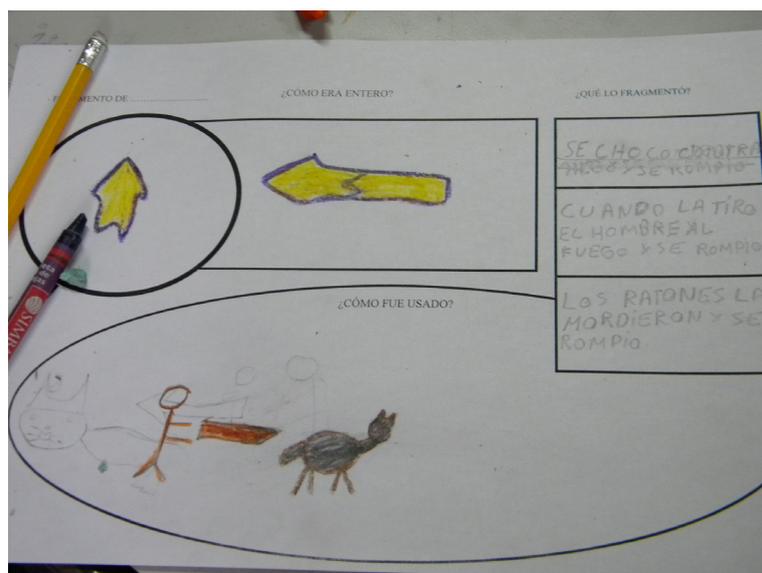


Figura 2. Una de las actividades que se complementaron con el dispositivo “El misterio del valle”. Se les proponía esquematizar las secuencias de pensamiento en relación con la materialidad. Para ello, dibujaban en una hoja previamente diagramada.

de amenazas'; tiene que ser un lugar en el que el niño pueda establecer una alianza con un adulto venciendo todas las posibles adversidades y fatalidades, y, finalmente, ha de ser rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos" (Meirieu 2004: 37). Así, un dispositivo es una herramienta didáctica que permite a los que asumen un rol educativo, construir un espacio de seguridad en donde los participantes desarrollen conductas discursivas y performáticas tales como la exploración de temas, la opinión, la problematización, el debate, la reflexión, la escucha.

A continuación describimos dos de los dispositivos que construimos para trabajar con niñas y niños que asisten a las escuelas rionegrinas en donde se desarrolló nuestra actividad.

El Misterio del Valle

Este dispositivo se implementó en los talleres realizados en 2013 para chicos y chicas del tercer ciclo de primaria. En primer término narramos una breve historia sobre dos investigadores que debían resolver un misterio que tuvo lugar en el pasado en los valles del río Manso y río Foyel. Luego debían presentar los resultados de su investigación en una reunión científica en la que serían interpelados por otros arqueólogos y arqueólogas. El relato invitaba a niñas y niños a ponerse en el rol de investigadores. Previamente, habíamos elaborado diferentes proposiciones sintéticas sobre artefactos arqueológicos recuperados por el equipo de la CA42° que ubicamos en una pequeña caja. Por ejemplo, algunas proposiciones decían "Esta punta de flecha fue usada para cazar" o "este punzón sirvió para hacer agujeros en el cuero". En parejas, sacaban los papelitos con las proposiciones de adentro de la caja, leían la frase para todos y salían del aula, acompañados por uno de los coordinadores, para pensar una historia más detallada sobre el objeto mientras el otro coordinador se quedaba con los "asistentes al congreso". Ambos ayudaban a todos los

chicos a pensar en posibles preguntas sobre este "misterio". El desafío de la pareja era poder cubrir la mayor parte de preguntas que les harían en la reunión científica. Luego, se abría el debate que consistía en que cada uno de los asistentes formulaba la pregunta que había elaborado. Al final se retomaban algunas situaciones que habían surgido durante la actividad para revisar los acuerdos y desacuerdos y la forma en que se había ido construyendo colectivamente el conocimiento (Figura 2).

Las preguntas y respuestas que surgieron giraban en torno al proceso de trabajo arqueológico y el contexto de descubrimiento. Así surgieron preguntas y respuestas como:

- ¿Qué cosas agujereaban con este punzón?
- Cuero
- ¿Dónde lo encontraron? ¿en qué lugar?
- Estaban haciendo un alambrado y lo encontraron.
- ¿Para qué lo usaban?
- Para agujerear cosas.
- ¿Cuántos años de antigüedad tiene?
- Mil años
- ¿Es muy grueso o muy fino?
- Fino

Incluso, lograron trascender los aspectos ontológicos y la pregunta por el objeto para reflexionar sobre cuestiones epistemológicas del conocimiento: "¿Y 'quién' dijo que se llama punzón?", declaraba al final de la ronda uno de los chicos¹.

Arte Rupestre: Una Cadena Operativa

También hemos trabajado con niños y niñas de primer ciclo de primaria con quienes en 2014 realizamos talleres sobre temas que en años anteriores habíamos abordado en términos generales. El propósito del taller fue, por un lado, exponer aspectos significativos de la producción de pinturas rupestres en la región y, por el otro, dar lugar a las representaciones de los chicos y chicas sobre el arte rupestre.

¹ Puede visualizarse parte del taller en el siguiente enlace <https://youtu.be/mIImgSg90CI>

El dispositivo comenzaba con esta narración basada en las investigaciones del equipo:

"Hace mucho, mucho, mucho, mucho, muchísimo tiempo atrás, antes de que hayan nacido nuestros padres y madres, incluso antes de nuestros abuelos, antes de que los chicos grandes sean chicos, o esta escuela fuera construida y se alambraran los campos, antes de que existiera un lugar llamado Manso o Foyel, antes incluso de que países como Argentina y Chile existieran... aquí, en este mismo suelo en el que ahora estamos sentados vivieron hombres y mujeres, niños y niñas. En esos tiempos, el valle estaba todo cubierto por el bosque, que llegaba

hasta la orilla del río. (...) Allí, además, vivían animales como el huemul, el pudú, el zorro y el puma, junto a peces y aves de distintos colores y tamaños. En este bosque esas personas se abrían paso por tierra, quizás por agua. Pero allí estaban. Cazaban, recolectaban hierbas medicinales, maderas, cañas y hongos... recorrían los valles y la estepa... y se encontraban con otros grupos de hombres y mujeres, con otros grupos de niños y niñas que andaban por estos y otros lugares (...) esas personas también dejaron sus marcas en las piedras del valle, marcas que hoy en día seguimos viendo. Y las dejaban a su paso por el bosque, en las piedras y aleros que acompañan el camino del



Figura 3. En primer plano las “materias primas” que debían encontrar y utilizar en la preparación de las pinturas.



Figura 4. Trabajando en la confección de los pigmentos.

río, y cruzando la cordillera...

Y para eso, buscaban los colores para pintar en la naturaleza... " (Fragmento de la planificación de los talleres del 2014, Moscovici et al. 2014: 9).

A partir de este relato, se les propuso a las niñas y niños distintos desafíos que visibilizaban actividades importantes de la cadena operativa involucrada en la producción de pinturas: aprovisionamiento de materias primas, manufactura de pigmentos y uso -pintado- sobre soportes.

Se trató de un "cuento vivo" o narración interactiva que involucraba no solo la escucha sino también postas -secuencias de juego- y baterías de actividades complementarias, cada una relacionada con una fase de la cadena operativa del arte rupestre. Buscábamos que los niños y niñas pudieran conectarse desde el cuerpo con prácticas que realizaban los antiguos habitantes de la región, lo que implicaba una nueva forma de ensayar un vínculo con los sitios arqueológicos que muchos de ellos, por vivir en el lugar, conocen muy bien.

En la primera actividad se les propuso la búsqueda y el abastecimiento de las rocas minerales para poder producir los pigmentos. "¿Qué buscamos?", "¿qué necesitamos?", "¿dónde buscamos?", fueron algunas de las preguntas que los interpelaban desde el relato como habitantes de la región. Así, los chicos y chicas se fueron encontrando con piedras pintadas con témpera previamente colocadas por los coordinadores, cortezas, plantas, tierra, elementos que para ellos podían servir como insumos para producir las pinturas (Figura 3).

En la segunda posta debían manufacturar las pinturas para pintar en la roca. Se encontraban con percutores, manos y agua, además de otros elementos que ellos mismos buscaban para transformar las materias primas en mezclas pigmentarias, "crayones", "pinceles" (Figura 4).

En la tercera posta, el relato introducía la llegada de una tormenta que los obligaba a pensar dónde refugiarse. En seguida relacionaban las paredes de la escuela con los sitios arqueológicos conocidos por ellos, ya que sobre ellas habíamos dispuesto unos



Figura 5. a. Momento final de la cadena operativa. b. Algunos de los motivos dibujados por los chicos y chicas que incorporan escenas y prácticas de su vida cotidiana. c y d. ¡Tarea terminada! Chicos y chicas junto a sus producciones pictóricas.



Figura 6. Visita al sitio Paredón Lanfré, donde las chicas y chicos encontraron en las paredes del sitio los motivos que tenían en sus tarjetas.

soportes de cartón gris y decenas de pequeñas tarjetas con motivos que se encuentran en los sitios.

Así se introdujo el momento de pintado. Los cartones en blanco predisponían a los chicos y chicas a pintar (Figura 5a). Mientras lo hacían, los coordinadores indagaban en los sentidos que los chicos le imprimían a esa actividad: les preguntaban qué estaban pintando, para qué lo pintaban, por qué. Esos íconos, motivos y palabras merecen ser analizados por la riqueza conceptual y la diversidad de representaciones en juego, por ejemplo, una choza supuestamente muy antigua con una bandera argentina, un gaucho rodeado por caballos, entre otros (Figura 5b, c y d).

Finalmente, nos sentamos en ronda y repartimos unas tarjetas con los motivos rupestres preguntándoles ¿qué dibujaron estas personas del pasado? ¿qué piensan que significa? ¿dónde vieron dibujos de este estilo? ¿recuerdan cómo los conocieron? ¿alguien les había contado sobre estas pinturas? Se les propuso, a su vez, llevar estas tarjetas a una visita que días después hicieron a los dos

sitios investigados por el equipo. Esta visita se constituyó en otro dispositivo que incluyó, entre otras actividades, relacionar los motivos de las tarjetas con las pinturas en las rocas (Figura 6).

Frente a estas preguntas y actividades, nos encontramos con que los chicos y chicas reproducían las mismas pinturas arqueológicas, escenas u objetos de su vida cotidiana, improntas de manos, animales, personas, paisajes, rememoraban actividades de años anteriores junto al equipo, anécdotas de vivencias junto a sus compañeros, que también fueron registradas en unos cuadernos personales que hicieron las veces de “libreta de campo” para las actividades de cada uno de los chicos. También realizamos un registro audiovisual en proceso de análisis.

DISCUSIÓN

Las actividades que hemos descrito en este trabajo se realizaron en articulación con instituciones de educación formal. Estas experiencias y acciones no estuvieron directamente condicionadas por las lógicas

y normatividades de estas instituciones. En primer lugar, se diferenciaban de la propuesta escolar por los tiempos, espacios, formas de trabajo y los amplios márgenes de acción para definir los formatos de las actividades. En segundo lugar, se presentaron como una ventana de oportunidad para realizar cuestionamientos a la propuesta curricular nacional y provincial ya que muchos de los materiales de consulta se limitan a los últimos quinientos años de la historia nacional dejando de lado los 13.000 años de historia de la Patagonia. Asimismo omiten problemáticas en torno a la protección del patrimonio, los reclamos de las sociedades indígenas y la toma de conciencia de los pasados excluidos (Pernicone 2011; Podgorny 1994). Sin embargo, frente a estos cuestionamientos que suelen ser los que justifican las intervenciones de la arqueología en la escuela, nos encontramos con un panorama diferente. Muchos de estos temas y problemáticas estaban presentes como parte de las inquietudes y proyectos escolares de docentes, talleristas y directoras lo cual facilitó nuestro acercamiento y las modalidades de participación que proponíamos.

En este sentido, hemos expuesto dos formas de participación que merecen ser discutidas en relación con los dispositivos implementados con niñas y niños de estas escuelas. Por un lado la noción de participación en términos de acceso a los conocimientos arqueológicos, por el otro la noción de participación en términos de un marco, un espacio cuidado, que aloje la voz y la injerencia de otros. En ambos casos, la pregunta que debe ser revisada a fondo es cómo lograrlo. Para ello introdujimos el concepto de dispositivo y ejemplificamos con casos concretos que nos permiten visualizar posibles caminos.

El eje de trabajo de los talleres del 2013 y específicamente el dispositivo “El misterio del valle” implicaba preguntas sobre aspectos ontológicos y metodológicos de la disciplina, tales como ¿qué es la arqueología? y ¿quiénes son los arqueólogos? ¿qué hacen? Podríamos

haber propuesto una definición *a priori* que diga “la arqueología es esto y los arqueólogos hacen aquello” para que los niños y niñas accedan al conocimiento de la arqueología. Es decir proponer una participación de los chicos simplemente en términos de acceso a un conocimiento acabado y difícil de interpelar. Sin embargo, decidimos “abrir el juego” al implicar la subjetividad de los niños y niñas. El dispositivo que elaboramos en aquella oportunidad proponía ensayar, experimentar y, por lo tanto, “vivir” las preguntas arqueológicas a partir de su *performance* como investigadores del pasado de la región, asumir de “pura broma”, como diría Huizinga (1972), un rol activo y protagónico en la construcción del conocimiento arqueológico. Se presenta así a la arqueología no como una fuente de respuestas y certezas, un objeto de conocimiento de contornos claros, acabado y universalmente consensuados, sino más bien una relación con el conocimiento atravesada por preguntas, hipótesis, acuerdos y disputas sobre el pasado y cómo puede ser conocido.

El taller del 2014, que incluyó los dispositivos descritos anteriormente, se centró en el arte rupestre. A diferencia del dispositivo implementado en el 2013, el eje de la actividad no profundizó en las formas de construcción del conocimiento ni en la identidad del arqueólogo y su quehacer, sino que utilizamos los conocimientos y modelos arqueológicos para conectar a los chicos desde la performatividad con la historia remota del lugar.

La concepción de cadena operativa nos sirvió para dar “vida” a esas pinturas que parecieran “estáticas” en la pared de roca. Entendemos que la dinámica del juego parece presentar un pasado sin conflicto. Sin embargo, ofrecer un espacio y un tiempo para imaginar lo acontecido hace cientos o miles de años, implica recuperar elementos materiales y simbólicos que se conectan con los sujetos del lugar en términos de una herencia, al menos histórica y, de esta forma, señalar los pasados excluidos por la historia oficial.

Pero la participación también supone la construcción de un espacio que aloje la voz del otro, particularmente al reconocer que las pinturas no solo forman parte del registro arqueológico sino que son componentes de la vida diaria y la historia del lugar (Masotta *et al.* 2016). Por lo que también resultaba relevante para nosotros poder dar lugar a las resonancias frente a nuestras ofertas educativas, es decir sus interpretaciones, valoraciones y los saberes que se visibilizan a partir de la *performance*, el dibujo, la palabra oral y escrita.

Esta última noción sobre participación nos lleva a empezar a romper con modelos comunicativos unidireccionales del discurso arqueológico en los que se dirime toda discusión sobre los pasados a partir de posiciones jerarquizadas de saber/poder. Generar espacios de diálogo tampoco implica asumir que toda forma de participación es válida, como un cliché que es necesario y beneficioso decir en ciertos contextos académicos. Implica reconocernos como actores políticos al explicitar nuestros intereses que priorizan y legitiman ciertas formas de participación frente a otras, sin eludir nuestra responsabilidad en la construcción de condiciones que posibiliten el necesario debate a la hora de abordar la conflictividad “presente” en la construcción colectiva del pasado.

PALABRAS FINALES

A lo largo de este trabajo nos propusimos empezar a responder preguntas como ¿qué entendemos por participación en arqueología? ¿cómo pensamos y encaramos la participación en términos de acceso? ¿cómo abordamos la participación de los otros? ¿cómo operar para disponer ofertas culturales que consideramos significativas sobre el pasado y la disciplina sin anular voces y miradas? ¿qué modalidades y en los términos de quiénes se propone la participación? Para ello, fue central revisar la noción de participación, desarrollarla a partir de los aportes teóricos de la pedagogía social,

introducir un concepto puente entre teoría y praxis como lo es el de dispositivo y exponer algunos de los casos que implementamos. Con esto no creemos haber agotado, ni mucho menos, la posibilidad de seguir reflexionando sobre la noción de participación en arqueología y las formas en que efectivamente se puede operativizar. De hecho, creemos que este es un terreno fértil para continuar con la investigación teórica y los ensayos prácticos. Partimos de una concepción del sujeto de la educación como actor en la construcción del conocimiento, entendiendo a este último ya no como un objeto que se transfiere, sino como una relación que se pone a disposición y un encuentro entre sujetos. Por eso, los dispositivos que elaboramos interpelaron a las niñas y niños como actores sociales con voz e injerencia en la construcción del pasado. Así, nos propusimos escuchar sus historias, dudas e inquietudes frente a la investigación arqueológica. Esto forma parte de una “contratransferencia”, es decir, dar lugar a las demandas, opiniones, apropiaciones, críticas, aportes.

Ahora bien, es necesario seguir pensando y trabajando en la construcción de estos espacios ya que la participación no se logra de manera mecánica al aplicar los dispositivos como un método *a priori* de la experiencia, sino que implica una reelaboración constante en situación. No se trata de ofrecer aquí un modelo cerrado o una receta para construir participación sino más bien de ofrecer unos ensayos que es necesario seguir profundizando y adaptando a cada realidad sociocultural, a cada espacio/institución, a cada grupo, a cada singularidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos toda la colaboración brindada por las docentes, maestros, talleristas, directoras y adultos que nos acompañaron a lo largo de tantos años: Verónica Albornoz, Constanancio Andrade, Juanita del Carmen Carcamo Fernández, Rodolfo Carro, Marcela Ceballos, José Chalela, Natalia Fatún, Francisca Hu-

gentobler, Ana John, Adriana Lengyel, Adriana Lizaso, Miriam Losada, Mabel Marabolis, Juan Moraez, Cecilia Pepe, Maritte Perez, Mariano Rodriguez, Benito Sánchez, Skaluk, Ruben Sosa, Susana Zambrano, y ex-directoras Marcela Cano Jordán y Nora Scaringi de Brossy. Y muy especialmente a los cientos de niñas y niños, a los más grandes, a los que conocimos primero y luego crecieron, a sus hermanos y hermanas, a los más pequeños y sus familias: Barría, Bayer, Belmar, Bilches, Boock, Calfú, Carranza, Carro, Cornou, Chalela, Díaz, Fernández, Flores, Godoy, Henríquez, Maldonado, Mansilla, Marchissio, Mendez, Mol, Montero, Montes, Orrego, Oyarzo, Puchi, Quijada, Reyes, Rogel, Roldán, Rosales, Sánchez, Santana, Soule, Turra, Valle, Whewell, Zapata. Esperamos no olvidar a nadie; disculpen si así lo hicimos.

A las familias Reyes-Anticura y Lanfré por tantos años de trabajo y amistad. A Ingjerd Hansen Juvik y Juan Gowda por su hospitalidad. A las/los compañeras/os del equipo de investigación por la colaboración, comprensión y todo lo que hemos aprendido en tantas charlas de trabajo y amistad.

A Catalina Baliran por el asesoramiento en el diseño de las actividades basadas en el modelo de cadenas operativas de pinturas rupestres y a Cristian Jacob por el dispositivo de las libretas de campo elaboradas por Casimiro Bigua Editorial Cartonera. A Ana Forlano por su ayuda para la confección de las figuras.

A las editoras de este volumen por su inmensa paciencia. A las evaluadoras por sus aportes y generosidad.

Las actividades realizadas durante 2013 y 2014 en las escuelas rionegrinas N° 166, 181, 213 y 92 se hicieron en el marco de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología (Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva) que, en conjunto con el UBACyT U091 (2011-2014), financiaron los trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

Almansa Sánchez, J. (2011). Arqueología para todos los públicos. Hacia una definición de la arqueología pública “a la española”. *Arqueo Web. Revista sobre Arqueología en Internet* 13: 87-107 [online] [<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/13/almansa.pdf>]. Acceso 12 de diciembre 2016.

Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social* 28: 85-106.

Bellelli, C. (2007). Arqueología, patrimonio y turismo. Experiencias de investigación, conservación, manejo y gestión en la Comarca Andina del Paralelo 42° y valle del Manso inferior. En: Vázquez, C. y Palacios, O.M. (eds.), *Patrimonio cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas*, pp. 3-14. Buenos Aires: Comisión Nacional de Energía Atómica.

Bellelli, C. (2012). Arqueología y patrimonio. Reflexiones desde la práctica. *Comechingonia, Revista de arqueología* 16:273-279.

Bellelli, C. y Podestá, M. M. (2006). Integración de sitios con arte rupestre a emprendimientos ecoturísticos en la Patagonia. El caso del valle del río Manso inferior. En: Fiore, D. y Podestá, M.M. (eds.), *Tramas en la Piedra*, pp. 237-250. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, World Archaeological Congress y Sociedad Argentina de Antropología.

Bellelli, C. y Carballido Calatayud, M.(2016). Nuevas miradas sobre antiguas pinturas (Valle del río Manso Inferior, provincia de Río Negro). En: Oliva, F., Rocchietti, A.M. y Solomita Banfi, F. (eds.), *Imágenes rupestres: lugares y regiones*, pp. 281-290. Rosario: Centro de Estudios Arqueológicos y Regionales, Centro de Estudios de Arqueología e Historia, Facultad de Humanidades y Artes,

Universidad Nacional de Rosario.

Caracotche, M.S. y Margutti, L. (2007). Espacios de construcción, protección e interpretación del patrimonio en el Parque Nacional Nahuel Huapi: perspectivas desde la planificación participativa. En: Vázquez, C. y Palacios, O.M. (eds.), *Patrimonio cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas*, pp. 35-42. Buenos Aires: Comisión Nacional de Energía Atómica.

Chiavazza, H. (2003). Arqueojuegos: Una experiencia educativa patrimonial con mucha tierra. *Nueva Museología. Revista digital*. <http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2015/12/ARQUEOJUEGOS.pdf>. Acceso diciembre 2016.

Chierico, A. (1991) Experiencias del museo en el servicio a la educación y la sociedad. *Boletín del Centro 2*: 51-57.

Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico: Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología 11* (1): 103-114.

Crespo, C. (2005). “Qué pertenece a quién”: procesos de patrimonialización y pueblos originarios en Patagonia. *Cuadernos de Antropología Social 21*: 133-149.

Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (eds.), *Las formas de lo escolar*, pp. 225-244. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Equipo de Arqueología de la Comarca Andina del Paralelo 42. (2013). Fragmentos con pasado. Una mirada al trabajo arqueológico en el Manso inferior. [Archivo de video].

Errobidart, A., Conforti, M. E. y Endere, M. L. (2007). Patrimonio arqueológico, educación no formal y comunicación. Aportes a la construcción de la interdisciplinariedad. En: *Actas del XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Resúmenes ampliados*, Tomo 1, pp. 323-327. S.S.de

Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Figuerero Torres, M. J. y Horwitz, V. D. (2007). La comunicación pública del conocimiento arqueológico: vínculos entre los centros académicos y de enseñanza preuniversitaria. En: *1er Congreso Argentino de estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, pp. 1-19. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Folledo Albarracín, C. E. (2007). Análisis de los contenidos de arqueología relativos a los grupos cazadores recolectores en los textos usados por los docentes riojanos. En: *Actas del XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Resúmenes ampliados*, Tomo 1, pp. 335-340. S.S.de Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Gándara Vázquez, M. (1993). El análisis de posiciones teóricas: aplicaciones a la arqueología social. *Boletín de Antropología Americana 27*: 30-43.

García Fanlo, L. (2011). ¿Que es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *Aparte Rei, Revista de Filosofía 74*. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>. Acceso julio 2016.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Ediciones Alianza S.A.

Haber, A. y Scribano, A. (1993). Hacia una comprensión de la construcción científica del pasado: ciencia y arqueología en el noroeste argentino. *Alteridades 3* (6): 39-46.

Hernando, G. (2006). Arqueología y globalización. El problema de la definición del “otro” en la Postmodernidad. *Complutum 17*: 221-234.

Hudson, M. (2005). For The People, By The People: Postwar Japanese Archaeology and The Early Paleolithic Hoax. *Anthropological Science 113*(2): 131-139.

Johnson, M. (2000). *Teoría Arqueológica*.

- Una introducción*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Lavecchia, M. C., Moscovici Vernieri, G. A., Crespo, M. E. y Bellelli, C. (2016). Arte rupestre y experiencias comunicativas en la construcción de vínculos con el público escolar del valle del río Manso y El Foyel (Río Negro). En: Oliva, F., Rocchietti, A.M. y Solomita Banfi, F. (eds.), *Imágenes rupestres: lugares y regiones*, pp. 433-440. Rosario: Centro de Estudios Arqueológicos y Regionales, Centro de Estudios de Arqueología e Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Layton, R. (editor) (1989). *Conflict in the archaeology of living traditions*. Londres: UnwinHyman.
- Londoño, W. (2003). Discurso jurídico versus discurso cultural: El conflicto social sobre los significados de la cultura material prehispánica. *Boletín Museo del Oro* 51. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/4940/5186>. Acceso diciembre 2016.
- Manasse B. y Arenas, P. (2009). Antropología y arqueología en contextos de nuevas luchas por la tierra. En: Manasse, B. y Arenas, P. (eds.), *Arqueología, tierras y territorios: conflictos e intereses*, pp.13-52. Santiago del Estero: Editorial Lucrecia.
- Mandrini, R. (2007). La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores. *Quinto Sol* 11:19-38.
- Masotta, C. (2005). El paisaje encantado. Turismo y arqueología en el valle del río Manso.[Archivo de video].
- Masotta, C. (2010). El fantasma del cacique Foyel. [Archivo de video]
- Masotta, C., Fernández, P., Bellelli, C. y Carballido Calatayud, M. (2016). La lección de la clepsidra. Interrogantes sobre las pinturas rupestres y el tiempo en el valle del Río Turbio (Parque Nacional Lago Puelo, provincia de Chubut). En: Oliva, F., Rocchietti, A.M. y SolomitaBanfi, F. (eds.), *Imágenes rupestres: lugares y regiones*, pp. 547-555. Rosario: Centro de Estudios Arqueológicos y Regionales, Centro de Estudios de Arqueología e Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Mazzanti, D. L. (1999). La extensión universitaria y la arqueología: un desafío para resignificar la percepción social del pasado regional. En: Quintana, C. (ed.), *Escuela y sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión universitaria sobre la arqueología regional*, pp.11-17. Buenos Aires: Grupo ARBO / Centro Cultural J. M. de Pueyrredón.
- Medici, E. (2009). La controversia de las momias incas “descubiertas” en Salta. Los niños durmientes de las alturas. *La Pulseada* 74. http://www.lapulseada.com.ar/74/74_ninos.html. Acceso enero 2016.
- Meirieu, P. (1998). A mitad del recorrido. Por una revolución copernicana en pedagogía. En: *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes S.A. de Ediciones Alertes.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro.
- Merriman, N. (2004). Introduction: Diversity and Dissonance in Public Archaeology. En: Merriman, N. (ed.), *Public Archaeology*, pp. 1-18. Londres y Nueva York: Routledge.
- Miller, D. y Tilley, C. (1984). Ideology, Power, and Prehistory: An Introduction. En: Miller, D. y Tilley, C. (eds.), *Ideology, Power, and Prehistory*, pp. 1-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos*: 24. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1038/1/RAA-24->

[Moscoso-La%20mirada%20ausente%2c%20antropolog%C3%ADa%20e%20infancia.pdf](#).

Acceso enero 2016.

Moscovici Vernieri, G. A. (2011a). La divulgación científica como problema arqueológico: el caso del valle del río Manso inferior (SO de Río Negro). En: Zangrando, A. F., Barberena, R., Gil, A., Neme, G., Giardina, M., Luna, L., Otaola, C., Paulides, S., Salgán L. y Tivoli, A. (eds.), *Tendencias teórico-metodológicas y casos de estudio en la arqueología de la Patagonia*, pp. 129-137. San Rafael: Museo de Historia Natural de San Rafael, Sociedad Argentina de Antropología e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Moscovici Vernieri, G. A. (2011b). Al otro lado del puente. *Novedades de Antropología* 69: 14-17.

Moscovici Vernieri, G., Lavecchia, M.C. y Crespo, M. E. (2014). *Planificación para las escuelas*. Noviembre 2014. Ms.

Moscovici Vernieri, G., Lavecchia, M. C., Crespo, M.E. y Bellelli, C. (2015). Escuelas, pinturas y arqueólogos: una experiencia de vinculación con el conocimiento arqueológico del arte rupestre en el NO de Patagonia. En: *Symbols in the Landscape: Rock Art and its Context*. *Arkeos* 37, pp. 1743-1750. Maçao: Instituto Terra e Memoria. Proceedings of the XIX International Rock Art Conference IFRAO 2015.

Novaro, G. (1999). Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología* 18: 297-314.

Nuñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Ondelj, M. (2004). *Memoria social en la Patagonia Argentina. El pasado en el presente de Cholila*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de

Buenos Aires, Buenos Aires. Ms.

Oliva F., Lozano, P., González, I., Franco, N., Berón, M. y Bayón, C. (1991). Algunas reflexiones sobre las Primeras Jornadas de capacitación y participación arqueológica y antropológica en la Provincia de Buenos Aires. *Boletín del Centro* 3:53-64.

Pernicone, V. L. (2011). Los arqueólogos y la historia escolar: reflexiones sobre un desafío no asumido. En: Campos, A, de Haro, M. T., Rocchietti, A.M., Runcio, M.A., Hernández de Lara, O (eds.), *Perspectivas de la educación intercultural desde la antropología y la arqueología*, pp.113 -125. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.

Podgorny, I. (1990). The Excluded Present: Archaeology and Education in Argentina. En: MacKenzie, R. y Stone, P. (eds.), *The Excluded Past: Archaeology in Education*, pp.183-189. Londres: UnwinHyman.

Podgorny, I. (1994). No todo está como era entonces. Ciencias antropológicas y educación en la Argentina de 1890-1916. En: Revista del Museo de Historia Natural de San Rafael (ed.), *Actas y Memorias del XI Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, Tomo XIV (1/4), pp. 43. San Rafael: Museo de Historia Natural de San Rafael.

Podgorny, I. (1999). *Arqueología de la Educación. Textos, indicios, monumentos. La imagen de los indios en el mundo escolar*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.

Politis, G. (1992). Política nacional, arqueología y universidad en Argentina. En: Politis, G. (ed.), *Arqueología Latinoamericana Hoy*, pp.70-87. Bogotá: Editorial del Fondo de Promoción de la Cultura.

Pupio, A. y Visotsky, J. (2001). Museo y escuela: algunas experiencias para redefinir los contenidos de esta relación. En: Dirección de Patrimonio Cultural de Cuba (ed.), *Actas del I Encuentro Iberoamericano Museos y*

- Centros Históricos, Comunidad y Educación*, pp. 28-30. La Habana: Dirección de Patrimonio Cultural de Cuba.
- Puppio, A., Colombo, M. Flegenheimer, N., Bayón, C., Dominella, V. y Simón, C. (2007). Programas de educación del patrimonio arqueológico en espacios de educación formal y no formal. En: Vázquez, C. y Palacios, O. M. (eds.), *Patrimonio cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas*, pp. 145-153. Buenos Aires: Comisión Nacional de Energía Atómica.
- Ramos, M. (2009). Etnocidio y genocidio: “nosotros” y los “otros”. En: Insaurrealde, M. (ed.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, pp.149-192. Buenos Aires-México: Editorial Novedades Educativas.
- Ramundo, P. S. (2007). Educando arqueólogos: pasado y presente de la formación académica en arqueología dentro de la Universidad de Buenos Aires. En: *Actas del XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Resúmenes ampliados*, Tomo 1, pp. 363-369. S.S.de Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Recagno, M. G. (2007). El Museo de Arqueología de Alta Montaña de Salta: una mirada a su rol social. En: *Actas del XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Resúmenes ampliados*, Tomo 1, pp. 371-376. S.S.de Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Salerno, V. (2013). Arqueología pública: reflexiones sobre la construcción de un objeto de estudio. *Revista Chilena de Antropología* 27: 7-37.
- Salerno, V. y Vigna, M. 2012. Acercamiento a la construcción del pasado prehispánico en una sala del museo pampeano de Chascomús entre 1939 y 1992. *Revista Arqueología* 18: 181- 207.
- Salerno, V., Picoy, M.C., Tello, M., Pinochet H., C., Lavecchia, M. C. y Moscovici Vernieri, G. (2016). Lo “público” en la arqueología argentina. *Chungara* 48(3): 397-408.
- Shanks, M. y Tilley, C. (1992). *Reconstructing Archaeology: Theory and Practice*. 2a. edición. Londres: Routledge.
- Taboada, C. (2011). Repensando la arqueología de Santiago del Estero. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 36: 301-331.
- Williams, V. y Hernández Llosas, I. (1994). Introducción mesa redonda: manejo de recursos culturales y arqueológicos en Argentina. En: Revista del Museo de Historia Natural de San Rafael (ed.), *Actas y Memorias del XI Congreso Nacional de Arqueología Argentina*. Tomo XIV (1/4), pp. 9-16. San Rafael: Museo de Historia Natural de San Rafael.
- Xicarts, D., Caracotche, S., Cabrera S. y Bellelli, C. (2007). Proyecto de investigación en el valle de El Manso: una propuesta interdisciplinaria para abordar el pasado. En: *CD Rom del VII Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino-Chilena*, 6 págs. Trevelin: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Municipalidad de Trevelin, Secretaría de Cultura del Chubut.
- Zdrojewski, L. Veliz, R., Guerra, A., Cortés, P., Chiaraviglio, A., Baña, M. y Adamovsky, E. (2008). *En boca de todos. Apuntes para divulgar historia*. Buenos Aires: Edición propia.