

Algunas reflexiones sobre los aspectos educativos de un programa de investigación-acción participativa en escuelas rurales: El Patrimonio en mi Lugar

Mariano Colombo¹

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Área de Arqueología y Antropología, Área de Museos Municipales de Necochea. Calle 10 esq. 93 S/N (CP 7630), Necochea, Buenos Aires, Argentina. E-mail: elmaildemarian@yahoo.com.ar

Recibido: 28 de abril de 2023.

Aceptado: 23 de junio de 2023.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8038978>

Práctica Arqueológica 6 (1): 20-35 (2023)

ISSN: 2618-2874

ACCESO ABIERTO



Los trabajos publicados en esta revista son de acceso abierto y están bajo la licencia Creative Commons Atribución - No Comercial 4.0 Argentina.



Práctica Arqueológica es una revista de la Asociación de Arqueólogos Profesionales de la República Argentina.

RESUMEN

En este artículo se desarrollan los modelos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en un programa de trabajo en arqueología pública, que se viene realizando en el marco de un proceso de investigación-acción participativa, en escuelas rurales, museos y pequeñas localidades de cuatro partidos de la provincia de Buenos Aires. A lo largo de la presentación se describe el programa, se plantean algunos conceptos teóricos de interés y se comparte la experiencia pedagógica a partir de la propuesta curricular, las actividades y dispositivos empleados, los que se encuentran en constante diálogo con distintas técnicas de recolección de información.

ABSTRACT

This paper develops the learning-teaching models employed in a public archeology program that we are developing in the frame of an action-research process with rural schools, museums and local communities in four districts of Buenos Aires Province. The presentation describes the program and develops some theoretical concepts. Then, we share the pedagogic experience in relation with the curricular proposal, the specific activities and the devices employed, in permanent dialogue with different methods of scientific data collection.

Palabras clave: educación patrimonial; propuesta pedagógica; adultocentrismo; infancias; pueblos originarios.

Keywords: heritage education; pedagogic proposal; adultcentrism; childhoods; indigenous people.

*“Fui lo que creí
soy lo que está pasando”*
Charly García

INTRODUCCIÓN

El Patrimonio en Mi Lugar es un programa de investigación-acción participativa (Fals Borda, 2007) que se enfoca en el vínculo a largo plazo entre espacios de producción de conocimientos, comunidades, ámbitos educativos y museos. Sus principales intereses se orientan a relevar y analizar los conocimientos situados y representaciones sobre el pasado y presente indígena, por parte

de niños y niñas de escuelas rurales, así como las prácticas patrimoniales llevadas adelante en pequeñas localidades y museos de los partidos de Tandil, Benito Juárez, Necochea y Lobería (provincia de Buenos Aires). Las tareas de campo se vienen realizando desde 2019 en escuelas primarias, ubicadas en las inmediaciones de distintos sitios arqueológicos estudiados por el equipo del Área de Arqueología y Antropología del Área de Museos Municipales de Necochea-CONICET (Fi-

gura 1). Estas tareas debieron detenerse durante el contexto de pandemia y fueron retomadas en el ciclo lectivo 2022, a partir de encuentros presenciales en formato clases-taller, con estudiantes y docentes. A medida que se llevaban adelante dichas acciones, se fue recopilando información sobre el tratamiento en el aula de las temáticas indígenas, los saberes situados de los alumnos y sus representaciones sobre las mismas, principalmente a través de registros orales, gráficos, audiovisuales y técnicas mixtas como entrevistas, encuestas semi-estructuradas y pequeñas mesas de diálogo. Cabe destacar que los datos relevados en las tareas de campo se orientan desde una perspectiva interseccional, a fin de analizar la información según distintas dimensiones de análisis como los géneros, la pertenencia étnica y la edad. Finalmente, con parte de la información reunida se diseñó y montó una muestra museográfica itinerante sobre las actividades realizadas y los saberes recopilados. Esta exposición tiene como objetivo pronunciar las voces y conocimientos de los protagonistas en diferentes contextos comunales locales, y en otros espacios (museos, universidades e institutos de formación docente de ciudades cabeceras de los

partidos), en los que la información sobre el pasado local surge principalmente de relatos adultos, urbanos y académicos (Colombo, 2021).

Metodológicamente, la propuesta de trabajo se organiza en torno a la integralidad de las prácticas profesionales en arqueología pública, combinando actividades propias de la investigación, la extensión, la educación y algunos aspectos expositivos de la museografía crítica (De Souza Chagas y Pereira, 2019; Tomassino y Rodríguez, 2010). En este trabajo nos enfocaremos en las tareas realizadas en las escuelas, más específicamente en los aspectos pedagógicos. Estos han resultado de gran importancia, pues, si bien el proyecto no se orienta a transferir información académica hacia un ámbito no académico (sino más bien a construirla en conjunto), resultó muy necesario establecer un entorno de diálogo en base a los intereses de docentes y alumnos, sobre la temática indígena. De este modo, el rol docente fue una puerta de entrada para generar una sólida relación con distintos actores del ámbito de trabajo, apuntalando y posibilitando el desarrollo de las otras líneas de interés del proyecto.

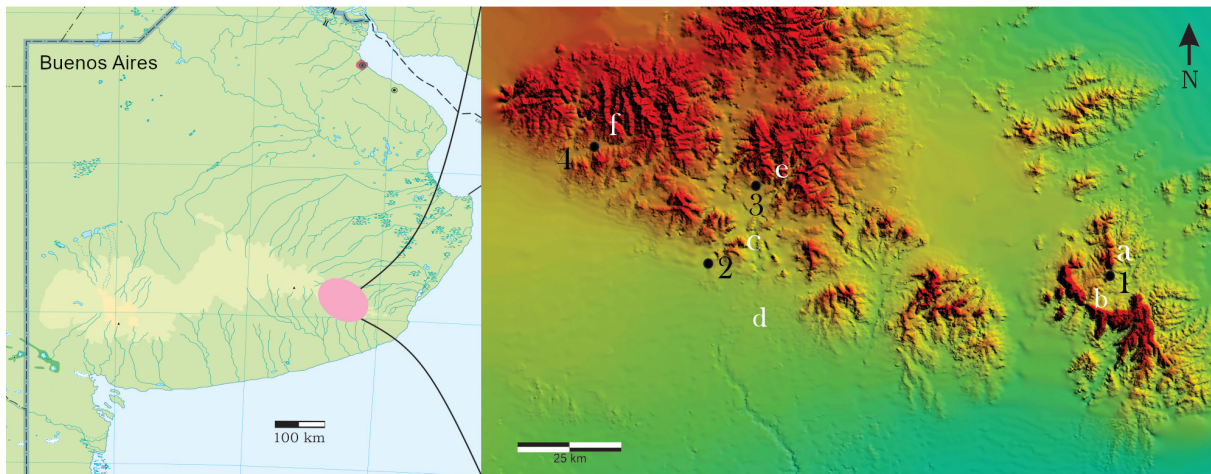


Figura 1. Ubicación de los sitios arqueológicos y las escuelas rurales mencionadas. (1) Escuela n° 34, Puerta del Diablo, Lobería (a y b) Sitios Cerro El Sombrero y La China (2) Escuela n° 16, Claraz, Necochea (c y d) Sitios La Movediza y El Pardo (3) Escuela n° 17, La Numancia, Tandil (e) Canteras arqueológicas de las sierras del sur de Tandil (4) Escuela n° 18, Barker, Benito Juárez (f) Canteras arqueológicas de las sierras de Barker.

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Aquí haremos mención a cómo entendemos una serie de conceptos trascendentes para el desarrollo del proyecto. Especialmente, aquellos de interés para las acciones pedagógicas del programa que son el tema central del artículo.

En primer lugar, dado que el desarrollo de las actividades se da en el marco de escuelas primarias y que el vínculo con niños y niñas es permanente y de vital importancia, resulta necesario comentar cómo concebimos las infancias y su relación con la escolarización en un contexto social adulto-centrado.

¿Qué querés ser, ‘cuando seas grande’?

Las ideas sobre las infancias y su relación con la escuela han ido cambiando a lo largo del tiempo. Si bien excede a los intereses del trabajo abordar históricamente tales aspectos, resumiremos que, desde el surgimiento de la escuela moderna, hasta las décadas de 1970-1980, se manejó una concepción ‘tradicional’ sobre la niñez y la escolarización. Desde esa época hacia el presente, dichas ideas cambian, hacia una comprensión de los infantes como sujetos de derecho, con roles sociales activos (Gaitan Muñoz, 2010). Sin embargo, consideramos que en el presente, diferentes criterios para abordar la niñez, pueden observarse indiferenciadamente, ya sea en el imaginario social, en la formación docente o en el marco de las clases en las escuelas, donde en ocasiones conviven ambigüedades entre discursos actuales y prácticas tradicionales.

Iniciaremos introduciendo la idea denominada como tradicional. Para distintos autores, la infancia es considerada una creación de la modernidad, en relación directa con la escolarización y se consolida en las clases medias de las sociedades industriales de principios del siglo XIX, para luego generalizarse a las clases trabajadoras hacia el siglo XX (Ariés, 1987). En ese marco, fue considerada como un estadio o período de la vida de los individuos cuyas características y capacidades sociales, psicológicas y biológicas, se encuentran en momentos iniciales de su desarrollo (Kohan,

2004). Esta concepción (que discrimina distintas ‘etapas madurativas’, como la primera infancia, infancia, pre-adolescencia y adolescencia) fija y tipifica conductas y modos de ser según clases de edad (Batallán y Campanini, 2008). Tales categorías implican sujetos inmaduros en su crecimiento, en sus conocimientos y en su experiencia, es decir incompletos y por tanto proyectados hacia un futuro. En este sentido, la niñez es importante por lo que ‘será’ más adelante, en su adultez, más que por lo que es en el presente. Este aspecto es señalado por algunos autores como “moratoria social” (Casas, 2006, p.32; Lay Lisboa y Montañes, 2017, p.327).

Desde estas perspectivas, la infancia debe ser acompañada durante su proceso vital: tutelada y controlada médica, deportiva, recreativa y educativamente, actividades llevadas a cabo exclusivamente por adultos (Durán, 2015). Así, la idea de niñez ligada a la dependencia del mundo de los mayores resulta significativa, pues también se vincula a distintas formas de dominio y transmisión de normas sociales fijas (Foucault, 2014). En este marco, se consideran como sociedades adulto-centradas a aquellas en las que se establecen relaciones de dominio y jerarquización entre las clases de edad construidas y en cuya concepción se otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes definen como menores, incidiendo de esta forma en su reproducción social y simbólica (Duarte Quapper, 2012). En nuestra sociedad, podemos agregar que, entre las asimetrías vinculadas a las clases de edad, se suman las de género, orden social y pertenencia étnica, aspectos de gran incidencia en la institucionalización de las infancias (Duarte Quapper, 2012). Así, la carencia e incompletitud bio-psico-social adjudicada a las niñeces se resuelve en parte, a través de la escuela. En ésta se aplica, a lo largo de los años, un organigrama curricular ordenado por etapas (años o grados), con adultos al frente cumpliendo los roles de educadores, guías y formadores de las nuevas personalidades. De esta manera, en la escuela, las generaciones mayores transmiten a las más jóvenes, contenidos específicos, tradiciones, pautas, normas sociales y valores morales, culturales e ideológicos, con el fin

de garantizar su herencia y continuidad, de modo que asimilen su condición respecto al mundo y las relaciones que en él se establecen (Lay Lisboa y Montañes, 2017). Asimismo, la escuela, entendida como dispositivo de producción y reproducción de prácticas y representaciones sobre la sociedad, instala saberes en la infancia a través de su carácter disciplinador¹. Estos se basan en la valoración de un pensamiento universal y único y definen un orden social que determina roles y modos de vida (Bourdieu y Passeron, 2008; Gimeno, 2003). Así, la niñez hereda el acervo cultural y junto con ello, la naturalización de su lugar y posibilidades de acción en la sociedad, se reconoce con los significantes ofrecidos por los adultos y los interioriza. Esta relación no es igualitaria ni horizontal pero sí recíproca y se establece como un rito de paso (en la actualidad obligatorio), hacia el mundo del trabajo (Ariés, 1987; Gimeno, 2003). A ello sumaremos un factor de interés para nuestro caso de estudio, que tiene que ver con el rol político y la discusión sobre la democratización de los contenidos áulicos en el ámbito escolar, ya que se encuentran, directamente relacionados con el tratamiento del pasado y presente de los pueblos originarios como componente de nuestra sociedad. En este sentido, Batallán y Campanini (2008) observan que las escuelas, como instituciones proteccionistas o de accionar paternalista sobre la infancia y la juventud, son percibidas socialmente como espacios apolíticos en tanto suelen aislar a los estudiantes de la discusión sobre el conflicto social.

Como contraparte a esta mirada tradicional, distintas contribuciones de la sociología, la antropología y la pedagogía fueron generando cambios teóricos y nuevas concepciones. Pueden mencionarse los aportes tempranos de Mead (1993), la pedagogía crítica latinoamericana de 1970-1980 (Freire, 2014; Freire y Faundez, 2014) y las corrientes de las nuevas sociologías de la infancia (Jenski, 1982; Qvortrup, 1987). Desde este

nuevo paradigma, se comprende a la(s) infancia(s) -en tanto existen muchas maneras de atravesarlas y no una forma unívoca- como construcciones sociales, es decir como grupo de edad que es parte activa de la estructura social, en interacción con otras partes y afectado por las mismas tensiones políticas y económicas que los adultos (Gaitán Muñoz, 2006). Es en ese marco que la Organización de las Naciones Unidas (1989) establece a los niños y niñas como sujetos de derechos, aspecto de gran trascendencia en lo jurídico, aunque a partir de una concepción adultocéntrica, en tanto consolida la diferencia y asimetría entre clases adultas e infantiles, en función de su protección como actores pasivos (Bustelo, 2005). Asimismo, ésta se promulga desde principios eurocéntricos y coloniales, ya que homogeniza la niñez desde una perspectiva principalmente urbana, blanca y capitalista (Gaitán Muñoz, 2010).

En la actualidad, distintas propuestas prestan menos importancia a la idea global de infancia y más a los grupos particulares de sujetos que la experimentan, según sus circunstancias sociales y geográficas, en construcción relacional con otros grupos de edad (Arias Vanegas, 2017; Gimeno, 2003). Asimismo, se recalca el factor presente de las niñeces, con poco énfasis en las tradiciones pasadas y mucho menos en los hechos futuros. Para Kohan (2004) la infancia no se comprende por su vínculo con edades específicas o por comportamientos a ser superados, sino como algo que opera en un tiempo discontinuo y siempre presente. En este sentido, la actualidad es captada e interpretada por niños y niñas en función de las percepciones sobre el espacio cotidiano y el mundo que los rodea, a partir de sus interacciones tanto en ámbitos de pares, como apropiando, reinterpretando y resistiendo información del mundo adulto. Así, más que la simple internalización de la sociedad y la cultura, se propone su contribución activa a la producción de relaciones sociales y cambio cultural (Gaitán Muñoz, 2010; Gimeno, 2003).

Estas últimas perspectivas son las que hemos seguido para estructurar el accionar pedagógico concretado en las escuelas rurales. En primer lugar, no nos interesa entender la infancia como

¹ Es necesario aclarar que en esta indagación teórica, solo se intenta hacer una reflexión sobre distintos términos de interés para el proyecto y de ninguna manera se pretende criticar el accionar de los establecimientos docentes visitados y con quienes compartimos horas de trabajo conjunto.

transición, sino como momento presente. Es decir, no pensamos los contenidos que llevamos a clase en función de las necesidades y la formación de los participantes en un momento futuro de su historia personal, sino como ciudadanos de la actualidad. Las actividades y dispositivos con los que trabajamos están ideados para el momento y lugar en el que se emplean y en relación y discusión con los contenidos curriculares vigentes para el nivel de educación primaria. Por otro lado, tampoco interpretamos la niñez en términos de dependencia del mundo adulto, ni mucho menos como estadio de debilidad, falta de desarrollo o incapacidad, sino como apertura constante a pensar y repensar lo nuevo, lo inesperado, lo insólito, es decir como irrupción y potencia creativa en un mundo de posibilidades, más que de opciones acotadas (Kohan, 2004).

Por otra parte, si bien estamos de acuerdo con las ideas de sociedad adultocéntrica antes descritas, no es el foco de importancia para este trabajo su tratamiento en un sentido social amplio. Más bien nos interesan los aspectos relacionados con la configuración de los sujetos en el marco de las escuelas y especialmente en la transmisión de la información y las posibilidades de incidencia (o mejor dicho, la imposibilidad de incidir) de los estudiantes en el proceso educativo. En este sentido, el marco pedagógico y teórico de este trabajo se organiza en torno a la necesidad de establecer diálogos y relevar información acerca de cómo los chicos y chicas piensan el pasado, en el marco social y paisajístico que habitan, a fin de componer un objeto de estudio no solo basado en información científica académica, adulta y urbana. En este punto, se resaltan distintas líneas teóricas, de interés para el proyecto. Una es la de conocimientos situados, que destaca la contextualización de los saberes que reflejan múltiples y solapadas realidades comunitarias y locales (Haraway, 1995). En nuestro caso se trata de reconocer las representaciones y los modos locales de narración sobre lo indígena y lo histórico (Jofré y González, 2007-2008). Otra corresponde a la ecología de saberes, en la que el argumentar científico, no es el centro sino solo una voz más en el diálogo establecido, por lo que

su poder e importancia entra en territorios de tensión con otras formas de conocimiento, a fines de construir uno nuevo, colectivo y de carácter sentipensante (Boaventura de Sousa Santos, 2010). En esta misma línea se debe mencionar el interés por la perspectiva decolonial e intercultural (en el sentido de Mignolo, 2003; Ortiz Ocaña, 2018). Desde el punto de vista de la teoría pedagógica, nos encuadramos en las corrientes populares latinoamericanas, haciendo foco en el poder de indagación de los alumnos, la relación dinámica entre conceptos, acciones y reflexiones, el interés por los saberes y experiencias previas de los educandos y la construcción de entornos pedagógicos creativos y alegres (Freire, 2015; Freire y Faundez, 2014). Resulta importante definir el acto pedagógico como una interacción surcada por distintas fricciones y conflictos en la que docentes y alumnos son parte. A la vez es un vínculo que tiene una serie de objetivos prácticos definidos, pero que no debe dejar de consolidarse desde el marco de la afectividad (Skliar, 2018). Así, entendemos la relación pedagógica como el lugar de encuentro donde la enseñanza-aprendizaje se construye a través de las relaciones y la colaboración de los sujetos que participan de ella. En este sentido, nuestra experiencia educativa responde a un deseo de convivencia, de unir mundos y hacer una puesta en común entre diferentes historias de vida relacionadas con espacios y paisajes comunes. Para recorrer ese camino, resulta fundamental el reconocimiento de los otros/as, sin que haya un nosotros/as que decida cuál es y cuál no la información verdadera (Skliar, 2010). Factores como la emotividad, el humor, la fascinación, la sorpresa y la complejidad resultan vehículos rectores de la relación pedagógica y dan lugar a la diferencia entre explicar y enseñar. Creemos entonces en un vínculo intelectual igualitario, en el que tiene más peso la experiencia directa y el diálogo de saberes que la transmisión de información verbal y escrita por parte de un adulto/docente. De este modo, sin perderlo de vista ni minimizarlo, pensamos nuestro rol como guías en la proposición de actividades que favorezcan climas tolerantes para la iniciativa y la autonomía de los participantes, animen sus capacidades de

asociación, reflexión, curiosidad e imaginación, así como de argumentación y formación de opiniones sobre temáticas complejas, como es la construcción del pasado y, dentro de éste, el de los pueblos originarios. En definitiva, si bien resulta necesario en muchas ocasiones (aunque no siempre) acercar información sobre el tema, que funcione como disparadora, no es el camino seguido 'dictar clases' basadas en conocimientos acabados a fin de formar a los participantes, sino modelar en grupo una información dialógica en función de las múltiples experiencias de vida.

ANTECEDENTES

En este apartado tomaremos algunas referencias del ámbito nacional, vinculadas a educación patrimonial y pueblos originarios en escuelas. Con ello nos referimos a proyectos de arqueología pública en los que se desarrollan programas y actividades educativas que trascienden acciones de extensión o divulgación a partir de talleres aislados.

En esta línea, podemos diferenciar trabajos orientados al análisis general de la situación educativa, el estudio de los contenidos de manuales, propuestas pedagógicas y currículos oficiales (Cóceres *et al.*, 2009; Conforti, 2010; Folledo Albarracín, 2007; Novaro, 1999; Podgorny, 1999; Pupio *et al.*, 2010; Vera, 2009); el desarrollo de actividades educativas en escuelas y el análisis de las representaciones de los alumnos sobre los pueblos originarios y el patrimonio arqueológico (Horowitz, 2010; Jofré y González, 2007-2008; Maldonado *et al.*, 2013; Matera *et al.*, 2015; Montenegro, 2009, 2010, 2012; Montenegro y Aparicio, 2008; 2012; Montenegro *et al.*, 2011; Novaro, 1999; Pal *et al.*, 2018; Perriere, 2012; Podgorny, 1992; 1999); la realización de acciones con escuelas en relación al manejo de un sitio arqueológico en el marco de su comunidad (Biasatti *et al.*, 2017; Endere *et al.* 2013) y la producción de materiales educativos para contextos áulicos (Albeck, 2009; Castro *et al.*, 2015; Delfino *et al.* 2012; Pupio *et al.* 2009; Zabala *et al.* 2006; Zabala y Roura Galtés, 2007).

En muchos de estos aportes se resalta la

dificultad planteada por docentes y advertida en el desempeño de los alumnos, para manifestar actitudes de reconocimiento y apropiación del patrimonio arqueológico en general y como parte de la identidad local en particular (Montenegro, 2010; Perriere, 2012). Esto se vincula con otro punto recurrente, que es la falta o deficiencia en el tratamiento de estos tópicos debido a la escasa formación que los docentes manifiestan tener en temas relacionados a la arqueología y la historia de los pueblos originarios y la falta de materiales específicos (Montenegro, 2010; Montenegro *et al.*, 2011; Novaro, 1999; Podgorny, 1999). En este sentido, muchos autores reflexionan sobre los procesos de ocultamiento e invisibilización de las sociedades indígenas en los currículos oficiales. Se observa que los elementos culturales locales y regionales son disminuidos en pos de una identidad nacional homogénea, generando un alejamiento cada vez mayor del pasado indígena y una idea de ruptura y desvinculación con el presente (Conforti, 2010; Montenegro, 2010; Perriere, 2012; Podgorny, 1999).

De los casos anteriormente recopilados, la menor proporción desarrolla sus actividades en contextos educativos rurales o de pequeñas comunidades locales (Endere *et al.*, 2013; Montenegro, 2009; 2010; 2012; Montenegro y Aparicio, 2008; 2012; Montenegro *et al.*, 2011; Pizarro y Kaen, 2002). Cabe destacar, que el trabajo en establecimientos rurales, implica una serie de particularidades, relacionadas con la dinámica de las familias de los asistentes, las ocupaciones de los padres y madres, el rol docente multifacético (docentes-directivos-gestores), la organización en clases multigrado, las características de la escuela (posibilidades de acceso, servicios, condiciones de seguridad y salubridad), la relación trabajo-escolaridad de los alumnos y las fluctuaciones en la asistencia (tanto anual como a lo largo de toda la escolarización primaria) (Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Lorenzatti *et al.*, 2014). En vistas de ello, las propuestas pedagógicas, los plazos de los proyectos y las estrategias didácticas diseñadas para dichos entornos merecen un cuidado especial.

Para finalizar, resulta importante describir muy brevemente el marco curricular en el que se

tratan en las clases de nivel primario las temáticas indígenas. Estos son los documentos oficiales con los que el estado argentino, por medio de los ministerios de educación, se vincula con las escuelas para administrar los distintos contenidos, su representación en el año, su relación con otras áreas temáticas y la orientación que se le debe dar. Cabe aclarar que, en un programa como el que aquí se describe, el entorno curricular es el punto de anclaje más formal en nuestra interacción con las instituciones, ya que las propuestas pedagógicas y actividades presentadas serán compatibles y aceptadas por docentes y directivos, en función de su adecuación a dicho marco. Agregamos además que la educación intercultural bilingüe se encuentra regulada para la provincia desde 2007 (Ley provincial de educación 13.688, art. 44), marco en el que se desenvuelven las acciones pedagógicas aquí planteadas.

Oficialmente, los pueblos originarios aparecen representados únicamente en el área de Ciencias Sociales, en especial en tercer y cuarto año. Sin embargo, entre los objetivos de las unidades pedagógicas, a lo largo de otros años, se mencionan la apreciación de la “diversidad de costumbres, valores y creencias” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE, PBA], 2018, p.184) y la identificación de “diferentes formas de organización social en contextos culturales y temporales diversos” y “procesos de construcción del territorio argentino y bonaerense” (DGCyE PBA, 2018, p.213). De esta manera podemos observar la necesidad de un tratamiento integral del tema, tanto en momentos pasados como presentes y en función de la dinámica de vinculación con las sociedades blancas a lo largo del tiempo. A pesar de ello, y en concordancia con las observaciones de muchos de los trabajos antes mencionados, puede notarse que la condensación de la temática en solo dos años y exclusivamente en el área de Sociales, no permite este tratamiento completo. En dichos momentos de la trayectoria escolar se desarrollan principalmente los tópicos de “formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente (...) los pueblos originarios americanos en el siglo XV (...) la conquista española de Amé-

rica” (DGCyE PBA, 2018, p.201). Su trabajo en clase se enfoca principalmente en la descripción de las ‘costumbres’ (vestimenta, utensilios, viviendas, alimentación, etc.) de los distintos pueblos en momentos pasados, organizados habitualmente en forma de cuadros sinópticos; en la ‘llegada de los españoles’ y en la comparación entre civilizaciones mesoamericanas y andinas (incas, mayas y aztecas) con grupos cazadores y recolectores. De esta manera, habitualmente se tiende a generar visiones estereotipadas de pueblos estáticos con formas de vida simples (en comparación con otras complejas, como los grandes imperios americanos), compuestos por poca población dispersa en el territorio y sobre todo anclada a momentos pasados, ya que sus formas de vida fueron principalmente destruidas por la conquista europea (Jofré y González, 2007-2008; Pupio *et al.*, 2010). Este último punto, al igual que la vinculación histórica de los pueblos originarios con el estado nacional, se encuentran simplificados y muy poco problematizados, en términos políticos y sociales (Perriere, 2012; Valko, 2013). En el siguiente apartado, describiremos algunas de las propuestas llevadas a cabo para paliar estas dificultades y complejizar su tratamiento en clase.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Como mencionábamos en el apartado anterior, la planificación previa a todas las actividades educativas, comenzadas en 2019, se basó en un análisis sobre tratamiento de la temática indígena en los currículos oficiales. A partir de ello se organizó una propuesta pedagógica que permitiera comprender lo mejor posible el lugar de las sociedades indígenas en la construcción de la identidad nacional. Para eso, resultó necesario considerar en clase sus diversos aspectos sociales y analizar un extenso pasado, para luego poder reflexionar acerca del presente, en función de los conflictos de los que fueron (y son) parte, la diversidad cultural actual y su patrimonio, desde una perspectiva decolonial. En primera instancia, a partir de conversaciones informales con docentes y directivas de las escuelas visitadas, se manifestó la necesidad de contar con contenidos

específicos que permitan tratar el tema desde nuevos datos y propuestas alternativas. De ese modo, se desarrollaron distintas actividades para trabajar en el aula, de forma transversal a las diferentes asignaturas, es decir, no solo como un contenido aislado de ciencias sociales. Asimismo, aprovechando la modalidad multigrado de las escuelas rurales, se desarrolló el tema desde múltiples puntos del currículo y no solo de los destacados para tercer y cuarto grado. Se integraron entonces contenidos de las áreas de artística, sociales, prácticas del lenguaje, naturales y ESI, orientadas desde la temática indígena. Para la conformación de las actividades, implementamos una combinación de lenguajes (especialmente el académico, artístico y de la comunicación) aplicados al desarrollo de distintos dispositivos didácticos.

Al organizar las actividades intentamos poner en conversación distintas fuentes de información, tales como relatos y memorias orales de los pueblos indígenas pampeano-patagónicos, datos aportados por la arqueología, fuentes etnohistóricas y etnográficas y múltiples documentos actuales, como noticias periodísticas, relatos ficcionados, investigaciones contemporáneas, historias de vidas, canciones, publicaciones realizadas por las comunidades indígenas, etc. Así, la propuesta fue generar acciones integradoras de los campos disciplinares, tomando la perspectiva intercultural, como eje transversal. En este sentido, pensamos que para incluir verdaderamente a los pueblos originarios en el relato escolar, es necesario formular nuevas preguntas, que superen los intereses educativos tradicionales y permitan a los participantes comprender que la sociedad en la que viven está compuesta por múltiples culturas, algunas de las cuales tienen una gran profundidad histórica, poseen valores espirituales y formas de entender el mundo de enorme complejidad, establecen relaciones de respeto con el medio natural y producen valiosas obras de arte y recursos patrimoniales. En este marco, las actividades no se presentan de modo ‘finalizado’, sino que están pensadas como disparadores para ser mediados y enriquecidos por parte de cada docente y sus saberes didácticos específicos. Asimismo, en

diálogo con las perspectivas teóricas manifestadas sobre las infancias, el diseño de cada intervención didáctica está pensado en función de los aportes e intervenciones de los estudiantes, en función de sus saberes situados y teniendo en cuenta la diversidad de éstos en función de variables como el género o la pertenencia étnica.

En vistas de todo lo anterior, se elaboró una propuesta pedagógica, con diferentes expectativas de logro y un esquema de contenidos, con una correspondiente secuencia didáctica. Esta se llevó a la práctica a partir de una intervención pedagógica mediante diversas actividades y aplicaciones.

En función de ello, se diseñó un dispositivo que sirviera de soporte en el desarrollo de cada encuentro. Éste tomó forma de valijas didácticas, para dejar en los distintos establecimientos². Cada valija incluye una serie de paneles encastrables que se pueden combinar indistintamente según los temas y consignas que cada uno lleva impresas (Figura 2). De esta forma, los dispositivos cumplen una doble función, ya que además de apoyo y disparador didáctico para tratar los distintos temas en clase, se van cargando con las interpretaciones y pareceres de los participantes, componiendo un instrumento analítico y expositivo. Los temas desarrollados en los paneles organizaron los contenidos de los diferentes encuentros. Cada uno propone una temática, no de manera acabada, sino a desarrollar en conjunto, a partir de las inquietudes y conocimientos previos de los estudiantes. Estos materiales se conformaron durante la pandemia, en función de experiencias y actividades ya realizadas en una primera etapa de encuentros durante 2019. Las actividades propuestas en los paneles siempre fueron mediadas por las docentes a cargo y los miembros del equipo que coordinamos las tareas. A continuación, describimos los paneles y los temas que tratan:

Aprender a hacer, trata sobre el aprendizaje en sociedades sin escuelas, la educación intergeneracional y entre pares y las distintas materialidades del pasado indígena. En él se presentan dibujos, comentarios y artefactos de

² En total se confeccionaron 5 valijas, que se repartieron en 4 escuelas y el Área de Museos de Necochea, alcanzando un total de unos 79 alumnos.



Figura 2. Dispositivos didácticos desarrollados durante 2022. a. Valijas didácticas para las distintas escuelas. b. Contenidos de una valija. c. Paneles de una valija ensamblados. d. Empleo en clase de un grupo de paneles.

pedra, hueso y madera realizados por niños y niñas participantes del proyecto durante 2019, junto a fotos etnográficas que invitan a analizar la cultura material pasada y presente (Figura 3). *¿Cómo es tu lugar?* En este panel se indaga sobre

el entorno paisajístico y social en el que se insertan las escuelas y las pequeñas localidades. Para ello se propone el uso de papeles adhesivos para comentar distintas percepciones de los espacios que los alumnos habitan y transitan y el armado grupal de

distintas cartografías en las que se utilizan stickers para denotar aspectos afectivos, sensoriales, recuerdos, lugares históricos o naturales de interés. Asimismo, se vinculan estas cartografías con la ubicación de sitios arqueológicos conocidos y/o visitados en las clases, a fin de observar el empleo de lugares, senderos y paisajes comunes entre el pasado y el presente (Figura 3).

El tiempo es muy, muy largo, trata de interpretar el tiempo de ocupación humana de los paisajes

locales, en función de líneas de tiempo dinámicas, mediante el uso de hilos, broches y tarjetas. Por un lado, se propone la confección de una línea general, con distintos eventos históricos (independencia argentina, Covid 19, inicio de internet, primer poblamiento humano de la zona, fundación de los pueblos, conquista de América, etc.) y por otro, líneas personales, sobre la historia de vida de cada participante. Posteriormente, se establecen vinculaciones entre ambas (Figura 3).



Figura 3. Paneles. a, b y c. Detalle de las infografías. d, e, f, g, h, i. actividades en clase realizadas con los distintos paneles.

¿Hay museo en tu comunidad? Esta propuesta trata sobre el valor que les asignamos a los objetos y el concepto de patrimonio. En torno a ello se vinculan las materialidades indígenas. Se consulta sobre la existencia de museos en las localidades en las que se insertan las escuelas, proponiendo un juego de armado de mini museo a partir del aporte de objetos que los estudiantes consideren de interés para contar su modo de vida a las siguientes generaciones.

Me pinté para... versa sobre el arte y la simbología de los pueblos originarios pampeanos, específicamente a través de actividades sobre cultura material, representaciones rupestres, y diseños cerámicos. Además, se propone un juego con pigmentos naturales y pintura corporal (facial), en función de fotos etnográficas y actuales (Figura 3).

Nuestras comunidades en el presente reflexiona sobre las comunidades locales y en dicho contexto las comunidades indígenas actuales. Entre las actividades se pide una descripción de las distintas percepciones sobre el lugar en el que viven y la escritura de cartas para los niños/as del pasado, a fin de establecer un diálogo imaginario sobre aspectos de interés como las actividades, los juegos, el modo de vida y los lugares.

Además, las cajas contienen los materiales de trabajo necesarios para realizar las tareas por parte de todo el salón y un cuadernillo con actividades extra, para facilitar el tratamiento de los temas, luego de cada encuentro (Figura 2).

El diseño del dispositivo permite una fácil transportabilidad y armado sencillo para su exposición itinerante en variados contextos (áulicos, museales, en centros culturales, institutos de formación docente, etc.), asimismo, resulta novedoso por su función expositiva en clase y su dinámica de composición permanente en función de las opiniones de los participantes (Figura 3). Ejemplo de esto es su utilización en las muestras escolares de fin de año, a pedido de las docentes, así como su proyección para exponer en museos locales a lo largo del presente año.

Por último, agregamos que el dispositivo funciona como base de registro de las distintas percepciones de los participantes, en forma gráfica, a la que

se suman el relevamiento audiovisual de las actividades y otras técnicas de recolección de información, como pequeñas entrevistas y encuestas.

REFLEXIONES FINALES

En esta presentación el foco estuvo puesto en describir la continuidad y profundización de las actividades educativas llevadas adelante durante el ciclo lectivo 2022. Como se mencionó, la faceta educativa fue uno de los sostenes del programa de investigación-acción participativa, ya que funcionó como puerta de acceso a los entornos locales y actores de interés para la obtención de datos, información que pretendemos compilar en próximas publicaciones. A futuro, tenemos la expectativa de ampliar la participación de otras escuelas rurales de la zona, con el fin de poner en comunicación sus relatos y situaciones particulares. Asimismo, será de interés comparar los discursos y tratamiento de la temática en escuelas urbanas.

El trabajo en clase fue encarado a partir del empleo de una serie de conceptos teóricos que nos permitieron acercarnos a las infancias y a la relación educativa en el contexto institucional, desde una perspectiva particular. En función de ella interpretamos el marco curricular, establecimos una propuesta pedagógica y diseñamos dispositivos didácticos alternativos. Esta forma de trabajo permitió desarrollar paralelamente diferentes planos. El primero fue el material de base, es decir la propuesta y los dispositivos, elaborado para 'dar las clases', y establecer el vínculo pedagógico con los diferentes cursos y grupos de alumnos. El segundo, las acciones de los niños y niñas en clase sobre esos dispositivos, que resultan el insumo básico de nuestra investigación, ya que en ese marco despliegan sus percepciones, conocimientos y pareceres sobre los temas de interés, por lo que es la instancia en las que entran en juego las diferentes técnicas de registro. Finalmente, una tercera faceta es llevada a cabo al cargarse de información cada panel de los dispositivos, los que en conjunto completan una muestra itinerante sobre el proceso ocurrido. La misma permite

exponer las palabras y acciones de los alumnos de cada escuela, en sus entornos locales y fuera de ellos, aspecto de gran interés para el programa, que entre otros objetivos persigue vincular museos, espacios de investigación y comunidades locales. En cuanto a los conceptos desarrollados en el marco teórico, nos parece interesante retomar aquí algunas ideas. Creemos que el intento por una vinculación en clase menos centrada en el rol del adulto-docente (y en nuestro caso, además, del investigador), es fundamental para establecer un diálogo de enseñanza-aprendizaje que resulte innovador. Ello no resulta sencillo cuando los participantes reprimen sus opiniones por temor a decir algo que está 'mal'. En este sentido, una relación que tienda a construir un tercer espacio en el que se intente desarticular las dicotomías adultez/niñez y docente/estudiante, le otorga mayor sentido a la infancia y ayuda a manifestar nuevas subjetividades. El vehículo es una metodología dinámica que no busca 'dictar clases' o transmitir información correcta, sino propiciar mayor participación, diálogos activos, nuevas preguntas, opiniones libres y una relación más simétrica. Con esto no queremos decir que las escuelas en las que participamos sean ámbitos de represión ni mucho menos. Al contrario, por sus características resultan espacios más amenos y alegres que muchos de los ámbitos urbanos en los que hemos desarrollado otras actividades, sin embargo, las asimetrías intergeneracionales y entre roles de quien enseña y quien se educa, por supuesto, no dejan de estar presentes. En esta dirección acordamos con el posicionamiento de las pedagogías contrahegemónicas, la búsqueda de construir discursos interseccionales que contemplen también géneros, pertenencia étnica y de clase en un sentido intercultural y decolonial. En este contexto, recurrir a las evocaciones y la imaginación de niños y niñas sobre las situaciones de vida de los pueblos originarios pasados en los mismos espacios que ellos transitan (y que fueron visitados en el marco de las clases), es factible a partir de una pedagogía de la pregunta, en especial cuando nuevos cuestionamientos abren caminos en los itinerarios ya recorridos.

A su vez, comprender a las infancias desde sus vivencias en el presente, cargadas de posibilidades y apertura a interpretar lo nuevo e imprevisto, ayuda a pensar a los pueblos originarios desde una mirada constructora de sociedad y perspectiva política centrada en la actualidad. En este sentido, la problematización del conflicto y avasallamiento de los pueblos indígenas durante la conquista y la historia nacional, permiten abordar su presente desde una mirada más democrática en cuanto a la conformación de nuestra sociedad.

Esto conduce a que los conocimientos y materiales trabajados en clase sean valorados por sí mismos, con independencia de su uso, valor social y productivo a futuro. En este sentido, la analogía entre el modo de ser chicos en el pasado y el presente, en el mismo entorno paisajístico, resulta una herramienta interesante. Así, ante la poca información arqueológica, solemos recurrir a consultar sus opiniones sobre juegos y actividades, con el fin de pensar en conjunto otras infancias, con marcos educativos diferentes, sin instituciones y con otra presencia de adultos al frente de su educación. Así, a fin de articular el abordaje de la diversidad de modos de ser niños y niñas, en función de las pautas culturales, la participación en actividades laborales y el aprendizaje de pares, el pasado y el presente se enlazan y se desdibujan entre indagaciones, información académica y relatos imaginarios.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que apoyan este proyecto. Iván (el compa) y Pili, en todas las actividades y viajes. Lourdes, Cami y Justi, en la planificación, apuntalamiento teórico, cotidiano y compañía. Las directivas y docentes de las escuelas visitadas, manifiestan su soporte, cariño y conocimientos a diario. *Smithsonian Institution*, Dirección Nacional de Museos, Embajada de Estados Unidos y Fundación Williams, apoyaron, brindaron formación y experiencia y subsidiaron el programa. El proyecto cuenta actualmente con el subsidio CONICET-PIBAA28720210100078CO. El manuscrito final fue mejorado notoriamente con

los comentarios y sugerencias de las evaluaciones anónimas, a quienes agradezco por el tiempo, calidad y nivel de detalle en el trabajo realizado.

REFERENCIAS CITADAS

Albeck, M.E. (2009). *Puna de Jujuy, más de 10.000 años de historia*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

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. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-275X2008000200005

Biasatti, S., García, F., Giordano, G. y Molinengo, M.B. (2017). Experiencias conjuntas entre investigación arqueológica, escuela y museo en la localidad de Hughes, Santa Fe. En *Decir lo indecible. VII Congreso de Educación, Museos y Patrimonio* (págs. 53-61). ICOM- CECA.

Boaventura de Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*, 1(3), 253-284.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.

Castro, M., Fabrón, G. y Leoni, J.B. (2015). Arqueología y educación: trabajo conjunto y fortalecimiento comunitario. *Nuestro NOA*, 6, 45-75.

Cóceres, C., Gómez, S. y Pernicone, V. (2009). Arqueología para ámbitos educativos desde la diversidad cultural. En Austral, A. y Tamagnini, M.

(Comps). *Problemáticas de la arqueología contemporánea*. Tomo 3 (págs. 429-436). Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-químicas y Naturales.

Colombo, M. (2021). Conocimientos situados sobre pasado indígena en escuelas rurales del centro y sur de Tandilia. En Quintana, C.; Álvarez, M.; Bonnat, F.; Mazzanti, D.; Barros, P.; Puente, V. y Bonomo, M. (Comps.), *Libro de Resúmenes del IX Congreso de Arqueología de la Región Pampeana* (pág. 52). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Conforti, M.E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología*, 11, 103-114. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2010000100008

Cragolino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2002). Formación Docente y escuela rural. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (3), 63-76.

Delfino, D., Espiro, V., Díaz, A., Barale, A., Pisani, G. y Dupuy, S. (2012). *Desde el tiempo de los antiguos. Entre la historia oral y la arqueología: hacia una inclusión educativa desde las miradas del pasado en Laguna Blanca, Depto. Belén, Catamarca*. Universidad Nacional de Catamarca.

De Souza Chagas, M. y Pereira, M. (2019). MINOM a serviço da vida. *Revista del Museo de Antropología*, 12 (2), 129-132. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-48262019000200012

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. DGCyE.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adaltecéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, 36, 99-125. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005

- Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11 (21), 163-186.
- Endere, M.L., Chaparro, M. G. y Williams, V. (2013). Tolombón: arqueología y comunidad. En Williams, V., y M. B. Cremonte (Comps.), *Al borde del imperio, paisajes sociales, materialidad y memoria en áreas periféricas del noroeste argentino* (págs. 209-220). Sociedad Argentina de Antropología.
- Fals Borda, O. (2007). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *LASA Forum*, XXX-VIII (4), 17-22.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI (primera edición original en francés de 1975).
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI (primera edición original en portugués de 1996).
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una Pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI (primera edición original en portugués de 1986).
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), 9-26.
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 17, 29-42.
- Gimeno, S. J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra- Universidad de Valencia- Instituto de la Mujer.
- Horowitz, V. (2010). Valoración del patrimonio en la comunidad escolar de Los Antiguos (Santa Cruz, Argentina). En Bárcena, R. y Chiavazza, H. (Eds.), *Arqueología Argentina en el Bicentenario de la Revolución de Mayo. Actas del XVII Congreso Nacional de Arqueología Argentina*. Tomo 2 (págs. 509-513). UNCuyo – CONICET.
- Jenski, Ch. (1982). *The sociology of childhood: essential readings*. Batsford Academic and Educational.
- Jofré, C. y González, G. (2007-2008). “En la radio han dicho que no se puede tocar nada...”. Reflexiones sobre el patrimonio arqueológico en la provincia de San Juan (Argentina). *Revista de antropología*, 19, 117-141.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.
- Lay Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6 (3), 323-349. <https://doi.org/10.17583/rise.2017.2500>
- Ley provincial 13.688. (2007). *Ley provincial de educación*. Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.
- Lorenzatti, M. del C., Brumat, M. R. y Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3), 45-55.
- Maldonado, M. G., Battellino, G., Reyes, J., Roldán Vazquez, S., Guerrero, R., Cordomí, A., y Sampietro Vattuone, M. J. (2013). ¿Qué ecos escuchan del pasado? Historia nativa y patrimonio arqueológico en la identidad de alumnos de la escuela n° 251 Cacique Martín Iquin (Quilmes, Pcia. de Tucumán). En Bárcena, R y Martin, S. (Eds.), *Arqueología Argentina en el Bicentenario de la Asamblea General Constituyente del año 1813. Actas del XVI-II Congreso Nacional de Arqueología Argentina* (págs. 123-128). Universidad Nacional de La Rioja.
- Matera, S., Callegari, A. y Spengler, G. (2015). Hablemos sobre patrimonio: un proyecto de educación no formal en Villa Castelli, La Rioja. En

- Matera, S., Kergaravat, M., y Spengler, G. (Eds.), *Estudios de impacto ambiental y la protección del patrimonio arqueológico* (págs. 145-172). CABA.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Planeta-Agostini (primera edición original en inglés de 1939).
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Montenegro, M. (2009). La construcción del patrimonio arqueológico en una comunidad de la puna de Jujuy, Argentina en tiempos de globalización. *Espacio y Desarrollo*, 21, 59-76. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/espacioydesarrollo/article/view/5692>
- Montenegro, M. (2010). El patrimonio arqueológico de Jujuy: miradas diversas desde la escuela. *Estudios Sociales del NOA*. Nueva serie, 11, 107-121.
- Montenegro, M. (2012). Arqueología en la escuela: experiencias en el sector septentrional del noroeste argentino. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 44, (3), 487-498. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562012000300011
- Montenegro, M. y Aparicio, M.E. (2008). Los niños y el patrimonio ¿Una deuda de la educación? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 34, 103-119. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000100008
- Montenegro, M. y Aparicio, M.E. (2012). Materias del pasado y construcciones del presente. Arqueología pública, patrimonio y educación en Tilcara, Jujuy, Argentina. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 42, 117-130. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042012000200008
- Montenegro, M., Aparicio, M.E., Otero, C. y Rivolta, M.C. (2011). Aportes de la arqueología a la construcción de discursos sobre el pasado local desde la escuela. El caso del Pucara de Tilcara, Jujuy, Argentina. *Revista del Museo de Antropología* 4, 81-88. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v4.n1.5477>
- Novaro, G. (1999). Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos del Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 18, 297-314.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF
- Ortiz Ocaña, A. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Unimagdalena.
- Pal, N., Parmigiani, V., Álvarez Soncini, M.C., Turnes, L. y Bienz, C. (2018). ¿El pasado? ¡Presente! La enseñanza de arqueología en instituciones educativas de Tierra del Fuego mediante estrategias de educación no formal. En Lovay, S. (Ed.), *Museo y comunidades: las voces de nuestras prácticas* (págs. 81-90). Báez Ediciones.
- Perriere, H. (2012). Enseñar y aprender historia conociendo el patrimonio histórico. El caso del Museo Fortín Cuatrerros (Partido de Bahía Blanca). *Actas de las III Jornadas internacionales y XIV nacionales de enseñanza de la historia* (págs. 2-14). Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales, Instituto Ramón Menéndez Pidal,
- Pizarro, C. y Kaen, A. (2002). Representaciones locales sobre los indios y resignificaciones en la Práctica Docente Rural. En *Actas del Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA 2002*. Universidad Nacional de Catamarca.
- Podgorny, I. (1992). Los indios comían dinosaurios. La representación del pasado indígena en las escuelas del Gran Buenos Aires. *Relaciones XVIII*, 35-52.
- Podgorny, I. (1999). *Arqueología de la Educación. Textos, indicios, monumentos. La ima-*

- gen de los indios en el mundo escolar. Sociedad Argentina de Antropología. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2000000100007
- Pupio, M. A., Mazzia, N., Salerno, V., Frontini, R., Vecchi, R., Bayón, C., González, M. I., Weitzel, C., Flegenheimer, N. y Colombo, M. (2009). La Arqueología en el Aula: desarrollo, financiación y gestión. En Palacios, O. M., y Vázquez, C. (Eds.), *Patrimonio cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas* (págs 131-137). Comisión Nacional de Energía Atómica.
- Pupio, A., Palmucci, D. y Simón, C. (2010). Pueblos errantes. Las sociedades cazadoras y recolectoras en el discurso de los manuales escolares. En Berón, M., Luna, L., Bonomo, M., Montalbo, C., Aranda, C., y Carrera Aizpitarte, M. (Comps.), *Mamul Mapu: Pasado y presente desde la arqueología pampeana* (págs. 499-511). Tomo 1. Libros del Espinillo.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction to sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, 17, (3), 3-37.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos en educación. *Revista Educación y Pedagogía* 22 (56), 101-111.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Tomassino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas*, 1, 19-42.
- Valko, M. (2013). *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias de un genocidio invisible*. Continente.
- Vera, J.A. (2009). “Diaguitas. Sólo diaguitas...” Enseñanza del Pasado Indígena Provincial en Escuelas de la Ciudad Capital de Catamarca. Trabajo presentado en IV Encuentro interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Zabala, M.E., Roura Galtés, I. y Fabra, M. (2006). Educar en *Patrimonio: Educar en Valores. Propuesta Didáctica para Interpretar el Patrimonio en el Aula*. Serie Cuadernos. Museo de Antropología de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Zabala, M.E. y Roura Galtés, I. (2007). *Veo, Veo ¿qué ves? Los objetos patrimoniales como medios de comunicación*. Serie Cuadernos. Museo de Antropología de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.