



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Educación y Extensión en Programas y Museos Universitarios. El Programa
Educativo “Arqueología en Cruce”, Departamento de Humanidades,
Universidad Nacional del Sur.

Autora: Evelyn Daniela Arriagada

Directora: María Alejandra Pupio

Co-Directora: Silvia Calvo

BAHÍA BLANCA

[2021]

PREFACIO

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Evelyn Daniela Arriagada, en la orientación Educación en Entornos Virtuales, bajo la dirección de la doctora María Alejandra Pupio.

AGRADECIMIENTOS

A Alejandra, por todo el apoyo y acompañamiento. Por su inagotable entusiasmo y motivación al guiarme y enseñarme.

A Silvia, por sus aportes a este trabajo sin los cuales no se podría haber realizado.

A mi familia, especialmente a mi madre y a mi padre por apoyarme y creer en mí.

A mis compañeros y amigos, por ser parte de procesos tan importantes en mi vida. Especialmente para quienes se volvieron un sostén este último año.

A Mar, por ser una compañera incondicional e irremplazable.

A Renatta y Tomás, sus vidas llenaron de alegría e inspiración esta etapa de la mía. A ustedes les dedico este logro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1: Orientaciones para la investigación	8
1.1 Ejes de discusión en museos universitarios argentinos.....	8
1.2 Marco teórico.....	11
1.3 Aspectos metodológicos.....	19
CAPÍTULO 2: Educación y museos.....	22
2.1 Breve recorrido de la educación en los museos.....	22
2.2 La experiencias de tres museos universitarios en el campo educativo.....	24
CAPÍTULO 3: Descripción del programa <i>Arqueología en Cruce</i>.....	30
3.1 Principales líneas de acción.....	30
3.2 <i>Acciones Nómades</i> : el trabajo barrial.....	34
CAPÍTULO 4: Intersección y cruces	43
4.1 Programa de educación y comunicación de la ciencia.....	43
4.2 La extensión universitaria en territorio.....	47
CAPÍTULO 5: Discusiones y Conclusiones.....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXOS.....	67

INTRODUCCIÓN

El surgimiento y consolidación de los Estados Nacionales fue acompañado por diversas instituciones como la escuela y los museos. Estos últimos asumieron su papel público a fines del siglo XIX fuertemente vinculados con las instituciones educativas, a pesar de haber surgido con el desarrollo inicial de la modernidad occidental. Esto generó en la Argentina el primer mapa de instituciones museales que contuvieron el arte, la flora, la fauna, la materialidad indígena y los objetos históricos de una nación que debía registrar sus bienes al mismo tiempo que se ocupaban sus territorios y se recolectaban los materiales arqueológicos de las poblaciones indígenas de la Patagonia y Noreste. Es en este contexto que surgieron y se consolidaron los museos universitarios de La Plata (Museo de Ciencias Naturales, UNLP, 1884), de Buenos Aires (Museo Etnográfico, UBA, 1904) y el Museo Bernardino Rivadavia (hoy CONICET). Ya en el siglo XX se completó el mapeo en ciudades de pequeña y mediana escala de provincias y territorios nacionales de instituciones museográficas que acompañaron las propuestas educativas escolares especialmente dirigidas a las clases medias urbanas a las cuales se las educaba con una mirada artística y científica.

Las prácticas de los museos se basan en saberes comunicados entre instituciones que comparten protocolos de inventario, documentación, conservación y exhibición. Fue en la primera mitad del siglo XX y como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial que se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional de Museos (ICOM), ambos en 1946 (Mairese, 1998). Estas instituciones consolidaron la homogeneización de las prácticas en el mundo occidental y un creciente papel del pasado en las comunidades (Huysen, 2002).

Actualmente, los museos se enfrentan a una crisis de representación dentro de la nueva realidad creada por las tecnologías digitales, las tensiones económicas, las dinámicas migratorias, los desplazamientos de los centros hegemónicos del poder político y económico, situación profundizada por la pandemia de escala planetaria. En este contexto, la pregunta sobre los museos, sus representaciones, los programas educativos, la relación institucional y los patrimonios, los vínculos con su entorno sigue siendo un problema contemporáneo que requiere de investigación. Por lo tanto, centrar la atención en las áreas educativas de los museos universitarios, permite preguntarse por las posibilidades que poseen para desarrollar sus acciones con el foco puesto en las comunidades locales y sus necesidades en este contexto complejo y no en los objetos de las colecciones. Esto no es menor, dado que los museos universitarios tienen el eje de organización fundamentalmente en los campos disciplinares

específicos, centrándose en los objetos científicos que al mismo tiempo se constituyen en objetos museográficos y patrimoniales. Es por eso, que resulta relevante proponer una investigación que visibilice las relaciones y las potencialidades que estos museos poseen en sus prácticas educativas en relación con los campos disciplinares específicos. Si bien en la Argentina, en las dos últimas décadas han surgido novedosas propuestas museográficas en universidades públicas (Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Museo de las escuelas de la Universidad Nacional de Luján), la gran mayoría de los casos sigue ligada fuertemente a las lógicas de las perspectivas disciplinares.

Los campos de estudios específicos de pedagogía en museos y museología son áreas de vacancia en el contexto argentino y del mismo modo en la Universidad Nacional del Sur (UNS). La formación de grado de carreras como Historia y Ciencias de la Educación, por mencionar sólo algunas, poseen escasos espacios curriculares sobre estos temas, incluso siendo que los museos, centros culturales y bibliotecas son espacios de ejercicio profesional referidos incluso en su perfil de egresado¹. En Bahía Blanca, existen ocho museos que investigan, conservan y difunden el patrimonio cultural público dirigidos por el municipio sumados a otros tantos de carácter privado. Por lo tanto, representan un campo de trabajo relevante. En el caso de los museos de carácter municipal y públicos, estos son: FerroWhite museo-taller, Museo del Puerto, 2 Museos -Bellas Artes + MAC-, Museo y Archivo Histórico, Museo Fortín Cuatros, Museo del Deporte, Museo de Ciencias. Resulta relevante destacar desde la perspectiva de esta tesina, dos características de los museos de Ferrowhite y del Puerto: ambas instituciones trabajan desde y con la comunidad, en especial con aquellos actores invisibilizados en el pasado y construyen su discurso museológico a partir de sus contribuciones y por medio de estrategias participativas. El Programa de educación y comunicación de la ciencia *Arqueología en Cruce*, se inscribe y continúa estos enfoques museológicos, estrechamente ligados al territorio.

En este panorama se debe incluir el Programa de educación y comunicación de la ciencia *Arqueología en Cruce*, cuyas acciones están ligadas a la creación del Museo de Arqueología del Departamento de Humanidades (MAH) de la UNS, que aún sin constituirse administrativa y físicamente cuenta con la planificación de acciones educativas². En este sentido, se orientó la investigación que dio origen a este trabajo de tesina. Se realizó un análisis de los proyectos específicamente territoriales desarrollados localmente desde el año 2009 en

¹ Se tomó la decisión de utilizar lenguaje inclusivo, optando por la letra “e” como representativa de las diversas formas de expresión de género.

² La forma de trabajo que asume “Arqueología en Cruce” se debe, en parte, a que el museo no cuenta con un espacio físico propio para desarrollar sus actividades a pesar de estar formalmente constituido por el Consejo Superior Universitario desde el año 2013 (Resolución CSU 1569/08).

vinculación con bibliotecas populares, escuelas y, hasta el momento de escritura de esta tesina, con el Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión³ como parte de la línea de trabajo de “Acciones Nómades” del programa *Arqueología en Cruce*. Este análisis se complementa con una serie de entrevistas a integrantes de los equipos educativos del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Museo de La Plata dependiente de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata y el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Esto permite poner el análisis en el contexto de las líneas de trabajo llevadas adelante por importantes museos universitarios de Argentina.

Analizar y reflexionar sobre las propuestas educativas de *Arqueología en Cruce* abre las posibilidades para un proceso de evaluación y potenciación de las mismas e incluso de futuras vinculaciones con el desarrollo de carreras de la UNS de tal manera que aporte a la formación profesional para el trabajo en estos espacios como ocurre en muchos museos universitarios. Además, este trabajo tuvo la intención de ser un desarrollo superador de los estudios de caso para profundizar en marcos teóricos más generales, o al menos ser un punto de inicio para ello, a través del cruce de la experiencia local con otras producidas en distintos puntos del país. Esta tesina puede representar el inicio de un proceso de producciones en torno a la educación y los museos, intentando dar respuestas a las preguntas y nuevas demandas actuales que surgen de la comunidad para esta institución decimonónica en el contexto local.

El estudio realizado fue principalmente de carácter exploratorio y descriptivo, orientado por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características del programa educativo *Arqueología en Cruce*? ¿Sobre qué concepciones pedagógicas se sustentan sus prácticas? ¿Qué concepción de sujeto tienen las propuestas? ¿Qué clase de conocimiento se genera y cómo se produce? Se intentó dar respuesta a estos interrogantes antes que comprobar alguna hipótesis formulada previamente. Entonces, se establecieron los siguientes objetivos que guiaron el trabajo de investigación:

- Objetivo general: Examinar las características del proyecto “Acciones nómades” del programa educativo “Arqueología en Cruce”, desarrolladas en el marco del Museo Arqueológico del Departamento de Humanidades de la UNS, en el contexto de las prácticas educativas de museos universitarios argentinos.

³ El Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión es una política pública de la provincia de Buenos Aires orientada a niños, niñas y jóvenes de 12 a 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

- Objetivos específicos:
 - Reconocer y caracterizar las concepciones pedagógicas que sustentan las prácticas en el contexto de las propuestas educativas de “Acciones Nómades”.
 - Identificar la relación existente de las propuestas educativas del proyecto “Acciones Nómades” con el marco universitario de los Proyectos de Voluntariados y Extensión Universitaria.
 - Indagar sobre los procesos de producción de conocimiento que se dan en el marco del proyecto “Acciones Nómades”.
 - Comparar la experiencia del caso de estudio con programas educativos de museos universitarios de arqueología y/o etnografía.

Los resultados de la investigación se organizaron en cinco capítulos para ser presentados en este trabajo. En el primero se desarrollaron los antecedentes de estudios sobre museos universitarios, el marco de referencia teórico y metodológico. En el segundo, un breve desarrollo histórico de la educación en museos y la experiencia de las áreas educativas de los tres museos universitarios argentinos anteriormente mencionados. En el capítulo tres, se describió el desarrollo de los proyectos de Acciones Nómades de Arqueología en Cruce a partir de las observaciones y entrevistas realizadas. En un cuarto apartado se profundizó en los cruces que se dan entre la extensión, la popularización de la ciencia y la territorialidad en el marco de los proyectos educativos. Finalmente, en la última sección se presentaron algunas reflexiones finales.

CAPÍTULO 1

ORIENTACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

Ejes de discusión en museos universitarios argentinos

Los estudios académicos sobre educación en museos en la Argentina tienen muy escaso desarrollo debido a que mayoritariamente estas instituciones tienen la atención de los equipos de trabajo institucionales, cuyas acciones tienen que ver con las prácticas y no con el desarrollo teórico. En este marco, los mayores aportes se han realizado en los estudios históricos sobre museos, que incluyen de manera privilegiada a los museos universitarios, cuya producción ha sido muy relevante desde la historia de la ciencia y desde la historia del arte (Baldasarre 2006, Blasco 2004, 2011, 2012, 2013, 2015; García 2007, 2010, 2011; Lopes y Podgorny 2001; Lopes y Murrielo 2005; Podgorny 1999, 2000; Farro 2008, 2009; Pegoraro 2003; Pupio 2005, 2016; Pupio y Piantoni 2017, 2018). En los estudios académicos de la situación actual de los museos, se destacan aquellos estudios sobre educación y museos, siendo fundantes los estudios de Silvia Alderoqui como se verá en el capítulo 2. Sin embargo, al hablar de museos universitarios mayoritariamente la producción escrita se refiere a experiencias de caso, en congresos de la especialidad, que por sus características no se encuentran centralizados, sino que abundan los encuentros regionales que funcionan como escenarios de diálogo y espacio de colaboración entre museos.

Respecto al nivel regional, se ha dado un reciente desarrollo de encuentros y congresos que convocan en torno a los museos universitarios. Estos espacios han tenido como ejes de estudio las nuevas tecnologías y la comunicación, los museos como espacios públicos, el paisaje cultural, el tráfico de bienes culturales, educación en museos, vinculación universidad-museo, accesibilidad e inclusión, entre otros. Entre los trabajos existentes se pueden encontrar desarrollos sobre temáticas generales vinculadas a los museos universitarios y otros en torno a estudios de casos específicos. De aquí quedan presentados algunos ejes que comparten los museos universitarios argentinos, como la falta de apoyo económico, académico y técnico por parte de las universidades de las que dependen y de la profesionalización de su personal mediante capacitación. A continuación se desarrollan algunos de ellos.

Uno de los ejes de discusión aborda la vinculación de los museos con las universidades como espacios públicos, con todas las complejidades que se despliegan. En este aspecto existen trabajos que ponen el foco en las universidades públicas desde sus aspectos disciplinarios y políticos y que resaltan la importancia de la discusión sobre la autonomía de los museos

universitarios, enfatizando la necesidad de libertad de estos espacios (Echagüe, 2016; Echagüe, 2010).

Por otro lado, se presenta la necesidad de reconocimiento de los museos universitarios como agentes de la comunicación del conocimiento, que contribuye a la democratización de los mismos acompañando procesos de transformación social. En este sentido se encuentran desarrollos teóricos en relación con interrogantes sobre la posibilidad de educar en derechos humanos y ciudadanía en los museos universitarios. Se sostiene al museo como un foro con múltiples voces, donde tiene lugar una pedagogía transformadora que fomente sujetos políticos críticos (Kowalczyk, 2013).

Otro eje de relevancia aborda el desarrollo de acciones de inclusión social en los programas de los Museos Universitarios. En este grupo de trabajos se encuentran reflexiones teóricas sobre las discapacidades, la inclusión y la integración a partir de experiencias. Se concibe a los museos como espacios posibles de integración, incorporando lenguajes diferentes, trabajando con y desde las necesidades a partir de la construcción y el cuestionamiento (Kowalczyk y Caro, 2010).

Otro tópico en las publicaciones, se presenta en los estudios de caso sobre redes de museos como la de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Incluso, se clasifica los museos según su origen: las colecciones conformadas desde fines del siglo XIX en el seno de las cátedras con fines didácticos y científicos; los conjuntos de objetos, libros y documentos que cayeron en desuso con el correr de los años y con los cambios en modalidades y prácticas universitarias; y las colecciones formadas ad hoc con el fin de crear instituciones de extensión sociocultural de algunas unidades académicas (Ferreyra, 2007). Relevamientos de esta clase han llevado a la constitución de Redes de Museos en algunas universidades, como las más tradicionales o de museos vinculados a universidades de primera generación como lo son las Redes de la Universidad de Buenos Aires, La Plata y Córdoba.

Otro punto clave es el reconocimiento de las acciones de los trabajadores de museos como tareas de investigación, docencia y extensión que se articulan entre sí. Siguiendo esta línea se pueden mencionar un grupo de trabajos de los que se rescata el papel que le asignan al museo como formador de recursos humanos en la investigación científica ofreciendo capacitaciones y apoyo para maestrías y doctorados (Giuliano, Lores Arnaiz y Vargas, 2011). También, se discute el rol del museo como espacio educativo en la enseñanza disciplinar en la educación superior. Haciendo foco particularmente en el Museo de Historia de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis y la propuesta pedagógica generada por el equipo a cargo del espacio curricular “Historia de la Psicología”.

Concluyen que fomenta el desarrollo de las actividades científicas y académicas (González y Piñeda, 2015). En estos dos trabajos se pone el centro en los aspectos educativos, de formación, con los que contribuyen los museos universitarios.

En el caso del Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, planteó en su proyecto de renovación museografía la necesidad de integrar extensión, docencia e investigación al considerar que tanto los públicos como los criterios de comunicación forman parte del proyecto mismo de los museos. Esto llevo a la creación en el año 1988 del Área de Investigación y Extensión Educativa, que intervino desde ese momento en todas las etapas de programación y realización de las exposiciones y actividades conexas (Pérez Gollan, 1987; 1997; Pérez Gollan, Dujovne; 1988; 1995).

En la Universidad Nacional del Litoral se desarrolló la experiencia llamada Mu.SEO (muestra de saberes, experiencias y objetos), que fundamenta como una muestra permanente en espacios comunes de la Facultad representa un modo de resignificar el patrimonio histórico universitario que dé cuenta de la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de construcción social de la cultura científica; con la intención de que el espacio sea un edificio cultural, que se desarrollen propuestas educativas no formales y que genere encuentros para la investigación científica (Reuelta y otros, 2013).

También se desarrollaron prácticas de aprendizaje y académico-extensionistas en el Museo Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) por parte de alumnos de la Tecnicatura Universitaria en Comunicación y Turismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de esa misma Universidad. El proyecto vincula docencia y extensión en dos etapas distintas con el objetivo de generar contacto, diálogo y producción conjunta de conocimientos (Palacio y Cargnelutti, 2017).

Además, se encuentra la experiencia del programa “Educación y museo. Patrimonio para todos” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, pensada para una modalidad virtual. Este programa de educación a distancia se enmarca en un Programa de Extensión Universitaria abierto al público en general (Zabala, Galtés y Assandri, 2010). Se suman proyectos de nueva generación como CICyT “Abremate” de la Universidad Nacional de Lanús, MUNTREF de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y DeredMuseos de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Particularmente, en los últimos trabajos presentados se vincula educación, extensión y museos universitarios que es la articulación central de esta investigación. En el primero de los casos de la UNC para contribuir a la formación de estudiantes universitarios y en el segundo a la comunidad en general por medio de la virtualidad con el propósito de lograr una mayor

democratización del conocimiento. El segundo caso es especialmente interesante como aporte para pensar la vinculación con la comunidad con fines educativos desde una mirada social y crítica.

Por último se puede incluir la tesis de educación y pedagogía en museos de Pedersoli (2020) que realiza un análisis de una exhibición en el Museo de la Universidad Nacional de la Plata. Por otro lado, todos los trabajos mencionados visibilizan la necesidad de superar los estudios de caso (que representan la mayoría de los existentes) en pos de desarrollos teóricos más generales para pensar los museos universitarios.

Marco teórico

A lo largo de la presente tesina se cruzan tres líneas teóricas que permiten analizar el caso de Arqueología en Cruce: pedagogía, museología y extensión universitaria y por las características de este programa se introducen algunas reflexiones en torno a la Comunicación Pública de la Ciencia (CPC). Sin embargo, debido a la extensión de este trabajo y a que el foco son las prácticas educativas del programa, serán excluidas algunas discusiones dentro de cada eje y la perspectiva de la Arqueología Pública (propia de Arqueología en Cruce).

Por un lado, se incluye la pedagogía como eje central para pensar las prácticas educativas y, por otro, la museología y la extensión como construcciones teóricas entramadas que las sostienen desde otras dimensiones. En el caso de la museología, es necesario considerarla ya que el programa mismo en sus desarrollos teóricos plantea como enfoque metodológico una museología nómada (concepción que será ampliada en otro capítulo). Por lo tanto, a continuación se desarrolla un marco conceptual de referencia sobre las tres líneas teóricas que funcionan como enfoque para el análisis posterior del caso de estudio.

La pedagogía ha sido la encargada de interpretar los fenómenos educativos desde diversas perspectivas sosteniendo un carácter descriptivo, explicativo y prescriptivo. A partir del siglo XIX se fortalece como discurso dominante dentro del campo disciplinar una fuerte visión positivista tendiente a la homogeneización de los sujetos. Desde una mirada instrumentalista, la pedagogía es reducida a métodos que posibilitaran alcanzar objetivos educativos guiados por los ideales modernos. Se pretende una neutralidad política en sus prácticas y los educadores son entendidos como ejecutores de métodos o técnicas. A su vez, la consolidación de los sistemas educativos hacia fines del siglo XIX impulsó una reducción conceptual del campo disciplinar de la pedagogía a lo escolar. Sin embargo, aunque la escuela haya triunfado como principal mecanismo para educar, no es el único espacio donde se producen procesos educativos (Pineau, 2001).

En respuesta a esta visión dominante desarrollada desde los orígenes de la pedagogía se presentan planteamientos sociocríticos de autores como Giroux, Apple, Carr y Kemis en contraposición. Incluyen en las discusiones nociones como las de valores, ideología, poder, reproducción y el contexto histórico y social; entre otros aspectos. Generan un movimiento hacia la autorreflexión que permita superar el objetivismo tecnocrático y la posición instrumentalista en busca de un paradigma integrador (Sassi et al, 2015).

Entonces, se plantea la recuperación de una doble dimensión de los procesos educativos: la gnoseológica y la política. Desde esta mirada crítica se entiende a la educación como una práctica social compleja con carácter político y ético, siempre situada (Díaz Barriga, 2006). Esto permite reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre conocimiento y poder en el marco de las prácticas educativas. Es decir, pone en discusión las concepciones del sujeto pedagógico, los vínculos que se generan, los propósitos que persiguen los procesos educativos, la manera de comprender la producción de conocimiento, etc. Este **enfoque crítico de la pedagogía** (desde una perspectiva latinoamericana), siguiendo los planteos de Cabaluz-Ducasse (2016), da lugar a cuatro características constitutivas: contrahegemónicas (Freire, 1984 y 1990; Pinto, 2007; Giroux y McLaren, 1998; Mejía, 2013), territorializadas (Pinto, 2007; Puigrós, 2010; Mejía, 2013), emergentes desde la alteridad (Pinto, 2012; Brandani, 2008) y configuradas desde la praxis (Gadotti, 1996; Freire, 1990).

Es importante considerar que las pedagogías críticas “más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p.76). Sin embargo, se pueden delinear algunas características consideradas centrales para este trabajo. En primer lugar, “enfatisa la reflexión crítica generando un puente entre aprendizaje y vida diaria, comprendiendo el vínculo entre poder y conocimiento difícil, y extendiendo derechos e identidades democráticas” (Giroux, 2013, p.16). Además, le devuelve la capacidad de agencia a le sujeto, pone énfasis en las posibilidades de creación y transformación tanto de sí mismo como de su entorno ya que reconoce los condicionantes del contexto sin caer en determinismos. En este caso, los educadores son entendidos como intelectuales transformadores (Giroux, 1990) y no sólo como ejecutores de una técnica. En consecuencia, el ‘sujeto pedagógico’ se constituye en la relación del educande y educador en un encuentro educativo donde entran en juego los conocimientos que se transmiten y el habitus, en contexto, en un momento histórico determinado. Es decir, se construye le sujeto en el mismo proceso de construcción del discurso pedagógico fundador (Puigrós, 1990).

Desde esta perspectiva, la educación tiene como finalidad la liberación o emancipación del ser humano para la transformación del mundo. Esto es posible mediante una **praxis** auténtica, que es reflexión y acción vinculadas dialécticamente (Freire, 1987). Se pone en juego la pedagogía como herramienta democrática dentro de un largo proceso de lucha por los derechos y la justicia social. Sin embargo, para que el conocimiento sea realmente crítico y transformador es necesario que se vuelva primeramente significativo para los sujetos. Por todo esto, la (auto)reflexión sobre las prácticas es tan importante para el desarrollo de una pedagogía crítica. Expresado de otra forma, el acto educativo debe ser relacional y contextual, autoreflexivo y teóricamente riguroso (Giroux, 2013).

Ahora bien, si la situación educativa es relacional, se establece un vínculo con un “otro”. Por lo tanto, es necesario poder identificar quién es ese otro. Para que las prácticas educativas escapen de la lógica normalizadora impuesta desde los orígenes de la pedagogía será necesario reconocer al sujeto con el que se trabaja, entender que no se trata de una hoja en blanco. Por el contrario, trae un bagaje de vida al encuentro, cuenta con experiencias, es un “sujeto, entendido como singularidad constituida a través de marcas, inscripciones e identificaciones” (Rascovan, 2013, p.35). Sujeto de derecho, sea niño, joven o adulto. Sujeto de (su)..... educación, donde el conocimiento se presenta como posibilidad que abre otras posibilidades desde sus propios deseos hacia una autonomía para la participación social. Entonces, en ese vínculo pedagógico se juega una relación asimétrica de poder que necesita estar conscientemente basada en pedagogías con sujeto (Bonafé, 2012) si se pretende una educación democrática y transformadora.

Por otro lado, toda situación educativa se da en un espacio y tiempo pedagógico donde se ponen en juego objetos cognoscibles (Freire, 2003). Es decir, el encuentro pedagógico demanda estos tres elementos sobre los que esta perspectiva invita a interrogar ¿al servicio de quién o de qué están? ¿qué objetivos persiguen? El primer movimiento necesario es la pregunta por las prácticas pedagógicas, el cuestionamiento, la reflexión para llegar a la concientización de los supuestos que sustentan esas prácticas. Este es el punto de partida para la transformación de las propias prácticas.

Al hablar de **prácticas educativas** se hace referencia a “la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad” (Valladares, 2017, pp.194-195). Son fenómenos sociales, procesos reales, complejos, en contextos concretos en los que se transmite, se crea y se recrean saberes, conocimientos, cultura a partir de acuerdos y negociaciones. Se pueden entender como

sitio de lo social. También, se toma la idea de “**ecología de prácticas**” de Kemmis et al. (2014) donde describe cinco tipos de prácticas interdependientes: 1) de aprendizaje, 2) de enseñanza, 3) de formación docente o aprendizaje profesional, 4) de dirección y gestión de la educación; y 5) de investigación. Para el caso del análisis de Arqueología en Cruce en este trabajo se consideraron principalmente las prácticas de enseñanza, de aprendizaje profesional y de gestión. Dejando el primer y último tipo para desarrollos posteriores.

Un atributo fundamental de las prácticas es su recursividad, es decir que los sujetos no solo participan y se vinculan en ellas sino que también las recrean continuamente. Este punto vuelve sobre la agencialidad del sujeto pedagógico, mencionada anteriormente, que es epistémica. Pensar en los fenómenos educativos desde la perspectiva de las prácticas implica entonces, reconocer la posibilidad de construcción de conocimiento a partir del vínculo pedagógico, que es **dialógico** (Freire, 1987). Conocimiento y vínculo que se da contextualizado, anclado en un **territorio**.

Continuando con el mismo enfoque, Tommasino y Cano (2016a) sostienen que la **extensión universitaria** puede ser entendida tanto como un **proceso educativo como investigativo**, ya que permite la producción de nuevos conocimientos. Esto sucede debido a que los proyectos y programas de extensión territorial posibilitan la articulación del saber académico y el saber popular. Asimismo, tienen una doble dimensión: **dimensión formativa**, tanto para los extensionistas como para la comunidad en general, y una **dimensión política**, buscando la revalorización de los saberes populares. Entonces, se piensa en prácticas fundadas en pedagogías territorializadas, contextuales y situadas histórica y geopolíticamente; que buscan un hacer-pensar-sentir reflexivo que tome distancia de lógicas culturales impuestas (Cabaluz-Ducasse, 2016) entendiendo el territorio como una construcción, “un espacio producido socialmente” en el que se vinculan múltiples dimensiones, intereses y actores, que a su vez es productor de cultura e identidades (Macías Tamayo, Peña Poveda y Bernal Romero; 2021).

Pérez et al (2009) sostiene que la **territorialidad** como concepto para pensar la relación universidad sociedad supera lo geográfico, incluye las relaciones políticas, sociales, culturales y económicas que se juegan en las "experiencias de intercambio, diálogo y aprendizaje colectivo donde confluyen los intereses de los diversos actores de la sociedad" (p.38). Entonces, el territorio es un espacio cargado de significaciones que se crean y recrean en las relaciones sociales que lo conforman. Por lo tanto, esos modos particulares de relaciones entre los sujetos y su entorno constituyen tipos de territorialidades. A su vez, estos espacios pueden

dar lugar a lo comunitario o la identificación de una **comunidad** cuando se desarrollan prácticas que generan

(...) un “sentido de colectividad” que involucra distintas formas de afectividades y la construcción de sentimientos de pertenencia que se elaboran y legitiman de variadas maneras, en las que entran la construcción de identidad, lo colectivo, lo cooperativo, lo complementario y lo integral (Pupio y Colombo, 2021, p.8).

Estas categorías aportan a la discusión sobre los modos de vinculación universidad-sociedad. Son los ejes para la propuesta de “**Territorializar la universidad**”, proceso de búsqueda de formas de vinculación que salgan de la lógica de exterioridad tradicional (Garaño y Harguinteguy, 2019) a partir de la cual se pensó la extensión universitaria desde sus comienzos. A partir de esta mirada la universidad se concibe como un actor más en el territorio.

Al respecto se puede decir que la extensión universitaria nace en Europa en el siglo XIX con la idea de que la ciencia, la tecnología y el arte se extendían hacia fuera de las instituciones académicas. En América Latina a lo largo del siglo XX se problematizó esta concepción paternalista. La Reforma del 18 es un hito referente a esto, sin embargo desde la década de 1970 con la reconocida publicación de Freire “¿Extensión o comunicación?” su conceptualización ha sido más intensamente cuestionada abriendo paso a diversidad de líneas de reflexión y acción. En ese marco este trabajo asume la **mirada crítica de la extensión universitaria** (Freire, 1984; Tommasino y Cano, 2016) que propone establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada del campo social y contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores subalternos, recuperando y reponiendo el papel de los saberes populares y prácticas cotidianas de las comunidades locales. Para tal propósito, se recuperan las categorías analíticas anteriormente mencionadas.

Entonces, entender la extensión principalmente como un proceso comunicativo, dialógico, demanda a un educador comprometido que debe insertarse como sujeto con otros sujetos en un proceso de transformación que demanda reflexión y acción crítica (Freire, 1984). En contraposición con el modelo de transferencia, está fuertemente vinculada con la educación popular y la investigación acción. Un importante referente teórico en este sentido es Orlando Fals Borda con propuestas de metodologías de investigación participativa. De esta forma, se brinda un espacio habilitante para el desarrollo de prácticas que integren docencia, investigación y extensión comprendiendo que docentes e investigadores son parte del territorio donde se juegan relaciones de poder a partir de las dimensiones sociales, económicas, de clase, de género y étnicas (Pupio y Colombo, 2021).

Existen múltiples discusiones en torno a la extensión universitaria. Sin embargo, a modo de síntesis se proponen cuatro aspectos que el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales define como núcleo teórico de acuerdos sobre la definición de extensión crítica: 1) realiza una lectura crítica del orden social vigente, cuestionando el papel de la educación y la universidad, 2) busca contribuir a la autonomía de las organizaciones y democratización del poder para sectores históricamente dominados con el fin de su emancipación, 3) trabaja en territorio como proceso educativo transformador que vincula críticamente el saber académico y el saber popular para la producción de conocimientos; y 4) trabaja en conjunto con los actores y organizaciones sociales y un abordaje interdisciplinar, en todo el proceso⁴.

La tercera línea necesaria para el análisis del caso de Arqueología en Cruce es la museología. Al respecto, se puede señalar que la museología como campo de estudio se comenzó a definir en la década de 1960 en el escenario europeo en relación con la agenda de acción del ICOM y tiene como objeto analizar la relación de las sociedades con el patrimonio, especialmente el material, en forma general y en particular con aquel que se constituye en estas instituciones denominadas museos o centros de interpretación (Gregórova, 1980). Estos estudios se vieron radicalmente renovados con los movimientos teóricos de la década de 1970 y 1980. Esto dio origen a una nueva perspectiva teórica denominada **museología crítica** (Menezes de Carvalho y Moletta Scheiner, 2015).

Desde esta corriente se busca dar respuesta a la diversidad de sentidos que involucran el concepto de museos, especialmente en el siglo XXI. La museología crítica surgió de la problematización constante del concepto museo como espacio de interacción entre el público y una colección, y como consecuencia de una política cultural. Esta vertiente adquiere un punto álgido en el debate dentro de la polémica de los museos y/o centros de arte contemporáneo. En este marco de revisión del concepto museo y de la museología como disciplina científica, dichos centros y museos contemporáneos han contribuido a avivar la controversia sobre la definición de museo y sus funciones. Esta perspectiva es una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. Parafraseando a J. Clifford (1999) cuando se refiere al museo como “zona de confluencia y de contacto”, el museo es entendido como comunidad de aprendizaje, pero resultado de un proceso de negociación entre diferentes poderes (consorcios, comité de expertos, artistas, visitantes, comunidades, etc.) que son los que van a definir la política museal.

⁴ Ver en:

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/FUNDAMENTACI%C3%93N%20GT%20CLACSO%20EXTENSI%C3%93N%20CR%C3%8DTICA.pdf>

Entonces, el museo puede ser entendido como espacio educativo ya que es un lugar idóneo donde se crea una comunidad de aprendizaje mediante la negociación y diálogo con el público en torno a las exposiciones. Esto representa un paso de superación del paradigma comunicativo de la nueva museología (Marín Torres, 2003) hacia uno de **negociación y participación** cultural propio de la museología crítica. También, permite replantear la función de investigación de los museos como herramienta desde la educación. En resumen, la corriente de la museología crítica busca formar a una ciudadanía más abierta a expresar su opinión, no sólo de carácter consumista.

Estas perspectivas teóricas son relevantes para el análisis de las acciones educativas en los museos, especialmente en el contexto contemporáneo en el que se plantea la necesidad de una mirada desde la museología social, que tiene como lema: el museo sirve para la vida o no sirve (Bartolomé et al., 2019; Dos Santos Portilho, 2015). Por su parte, Alfageme González y Martínez Valcárcel (2007) asumen que entre las funciones de un museo educar es la más importante de ellas porque “sirve de puente entre esta institución y la sociedad en la que está inmerso” (p.4).

Para el estudio de los museos universitarios son aportes novedosos, ya que con más retraso incluyen en sus modos de acción la propuesta social de la museología que pone el **centro de acción en las comunidades** y no en los objetos. Por las características propias de estas instituciones, los objetos son esenciales en su formato por lo que han quedado más rezagados en las discusiones teóricas. Las universidades están entre las instituciones públicas que más temprano desarrollan el concepto de museo en el sentido moderno. Pérez Mateo (2004) afirma que el museo universitario se sitúa entre dos tipos de mensaje: el discurso erudito y el discurso de visitante, se relaciona ocio con aprendizaje. Sin embargo, la autora reafirma que se trata de “un lugar de aprendizaje, que nos rescate de la mediocridad de lo cotidiano, un centro interdisciplinar de estudio y reflexión, un centro de almacenaje de conocimientos antes que de objetos y lugar de reunión y de encuentro” (p.515).

Por otro lado, a pesar de los condicionamientos derivados de su práctica institucional académica y de su vínculo aún muy estrecho con campos disciplinares específicos, desde fines del siglo XX los museos se piensan como “arenas culturales, que tiene en su esencia elementos que permiten participar de la formación de la conciencia crítica de los visitantes y desde allí, contribuir a la transformación social” (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p.45). Vistos de esta manera se transforman en potentes escenarios para el desarrollo de prácticas educativas fundadas en una mirada crítica (Perez Gollan y Dujovne, 1995; Dujovne, 1995). En consecuencia, se puede entender a estas instituciones desde el diálogo, el conflicto, la

resistencia, las contradicciones, las colisiones y la transformación social (Batallan y Diaz 1988; 1989 López Suárez, 2019). Se abre a un modelo más dialógico y narrativo, de estructuras más flexibles y proyectos polivocales (Calvo, 1996; Pellegrineli y Tabakman, 2019). Asimismo, los educadores comienzan a ocupar un lugar cada vez más central en cada etapa de trabajo (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Dentro de la labor que realizan los museos y como parte de la definición de Arqueología en Cruce hay que considerar la noción de **Comunicación Pública de la Ciencia** y los debates dentro de ese campo. En América Latina se han realizado actividades de comunicación de la ciencia desde hace por lo menos dos siglos (Cortassa, 2018, Massarani, 2015). Sin embargo, no hay consenso en el término a utilizar: popularización, comunicación, divulgación, difusión, etc. Hay diferencias teóricas entre ellos pero también importantes superposiciones en sus definiciones. Algunos autores hablan de la comunicación de la ciencia y la tecnología, en este caso solo se utiliza CPC ya que no es parte de la definición del programa objeto de indagación.

Para entrar en las discusiones teóricas en torno a la CPC primeramente hay que definir algunos términos ya que es un campo de desarrollo relativamente reciente en la Argentina (Cortassa y Rosen, 2019). La comunicación científica tiene dos ejes fundamentales, como parte de la producción del saber para la comunidad científica y como discursos sobre los resultados para otros sectores de la sociedad. Desde este trabajo se asume que hay un continuo en la interrelación entre los discursos para sectores más especializados y un discurso más popular. En este sentido Cazaux (2015) diferencia dos tipos de comunicación:

La “comunicación primaria” es aquella realizada entre los propios científicos y tiene por objeto establecer el intercambio de informaciones en un ámbito restringido. Se denomina usualmente “diseminación”. A su vez, la “comunicación secundaria” es realizada entre científicos y público no especialistas, bien, directamente, a través de la participación de los científicos en el proceso comunicativo, o bien, a través de intermediarios a los cuales se suele denominar divulgadores científicos (p.155).

En relación con esto último, se puede afirmar que la divulgación implica que el conocimiento salga de los círculos de la propia comunidad científica y llegue a la sociedad en general (Calvo Hernando, 2003). Lo que también puede ser entendido como comunicación secundaria de las ciencias en las palabras de Cazaux. A su vez, el concepto de difusión estaría más vinculado a una circulación de los conocimientos entre especialistas (Estrada, 2002). Es decir, la comunicación primaria, destinada para una comunidad más acotada.

Por otro lado, Franco Avellaneda y Linsingen (2011) entienden **popularización** como sinónimo de divulgación debido a que no se identifica diferencias significativas en las prácticas

y por ser el término mayormente utilizado en la región. A esto se puede sumar el aporte de Aguirre Pérez y Vazquez Moliní (2004), quienes entienden la divulgación científica (en vinculación con los museos) como una actividad comunicativa que cumple con las siguientes funciones: informativa, social, cultural, económica, político-ideológica y **educativa**. Pensar a la CPC desde esta lógica implica entenderla como un proceso complejo y amplio que puede ser asumido desde la idea de “**ecología de saberes**” de Boaventura De Sousa Santos (2010).

En este punto se abren nuevos interrogantes que se dejan planteados a modo de apertura a nuevas reflexiones. Al comunicar la ciencia ¿estamos produciendo nuevo conocimiento o la divulgación solamente tiene carácter instrumental? ¿divulgar implica realizar una traducción o una recreación (un nuevo discurso) de los conocimientos científicos? Finalmente, se acuerda con Cazaux (2015) respecto a que hay dos preguntas fundamentales más para hacer: ¿es posible popularizar la ciencia? y ¿quién debe comunicar la ciencia? Franco Avellaneda y Linsingen (2011) consideran que sí es posible y sostienen que los museos se han transformado en la bandera de la popularización de la ciencia y la tecnología para la región.

A modo de cierre, se puede decir que las líneas teóricas presentadas muy brevemente en este capítulo se entrecruzan, se articulan, generan puntos de intersección y a veces de conflicto en las prácticas de Arqueología en Cruce. Particularmente desde la perspectiva que son asumidas en este marco teórico responden a la **tradición freireana**. Por lo tanto, es necesario tener en claro que el análisis pedagógico que se realizó de las prácticas de ‘Acciones Nómades’ y las categorías analíticas utilizadas se entraman con aportes de la museografía y la extensión universitaria vinculadas a la educación.

Aspectos metodológicos

A través de la investigación se buscó comprender el fenómeno educativo que se desarrolla en el marco de las propuestas de Arqueología en Cruce, tanto desde la perspectiva y prácticas de actores institucionales que llevan adelante la propuesta como desde la vinculación que se da con el contexto. El diseño de investigación que resultó más apropiado para los objetivos propuestos fue el estudio de caso intrínseco (Alvarez y Maroto, 2012). En este caso, los proyectos educativos llevados a cabo resultan sumamente enriquecedores como propuestas educativas de un museo universitario, con la particularidad de que la mayoría se realiza en el territorio mismo de los destinatarios de cada proyecto.

El referente empírico para el trabajo de investigación fueron las propuestas y prácticas que se realizaron en los proyectos de Acciones Nómades desde el Programa Arqueología en

Cruce (de educación y comunicación pública de la ciencia). Incluyendo el proyecto aún vigente en colaboración con el Programa Envi3n sede Stella Maris – 9 de Noviembre.

Para la recolecci3n de datos se realiz3 una triangulaci3n de m3todos ya que los estudios de caso tienen como caracter3sticas importantes que los procesos son descriptivos y hol3sticos (Alvarez y Maroto, 2012) y la compresi3n del fen3meno debe ser contextual y profunda (Vasilachis, 2006). Las estrategias metodol3gicas se enmarcan en la investigaci3n educativa desde un enfoque etnogr3fico que incluyen diversas acciones.

Por un lado, se realizaron cuestionarios a las coordinadoras del 3rea de educaci3n de los museos universitarios de Antropolog3a de la Universidad Nacional de C3rdoba, de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata y Etnogr3fico de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Debido a las posibilidades en cada caso, se realizaron en formatos diferentes de cuestionarios, uno respondido por escrito, otro mediante grabaci3n audio y dos por videollamadas y grabados.

Por otro lado, una estancia prolongada en el campo permiti3 el desarrollo de dos t3cnicas: la observaci3n participante y las entrevistas por medio de las cuales se puede comprender los significados que les sujetos otorgan a sus pr3cticas cotidianas (Guber, 2005). Entonces, se realizaron observaciones participantes del Proyecto de Extensi3n “*Caminar, mirar y escribir el barrio desde la arqueolog3a / Stella Maris - 9 de Noviembre*” tanto de las reuniones de organizaci3n como del desarrollo del proyecto. Idealmente fueron pensadas para el periodo de un a3o, de septiembre de 2019 a septiembre de 2020. Sin embargo, el 20 de Marzo del 2020 se dio inicio por decreto nacional al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por lo cual se suspendieron las actividades presenciales. Finalmente, las observaciones que se realizaron fueron de dos encuentros presenciales en la sede del Programa Envi3n Stella Maris, dos encuentros presenciales de organizaci3n y planificaci3n del proyecto y de las comunicaciones por medio de la plataforma Whatsapp entre el equipo de trabajo de Arqueolog3a en Cruce y los coordinadores del Programa Envi3n Stella Maris.

Adem3s, se realizaron entrevistas semiestructuradas a participantes de los proyectos de extensi3n ya finalizados y en curso que son parte de Acciones N3mades. A trav3s de ellas se logr3 una aproximaci3n a las perspectivas de los distintos sujetos que transitan este espacio. Los proyectos incluidos en el proceso fueron los siguientes: “*¿Qu3 nos hace humanos?*” (2017-2018), “*Arqueolog3a y arte sonoro*” (2016-2017), “*Arqueolog3a y confecci3n*” (2014-2015) y “*Arqueolog3a + literatura + arte*” (2009-2015).

Todas las entrevistas realizadas fueron individuales, por medio de la plataforma Zoom y grabadas con previa autorizaci3n de los entrevistados. Con las preguntas se apunt3 a conocer

la experiencia de cada persona para comprender cómo se llevó adelante el proceso de toma de decisiones y cuál fue la metodología de trabajo adoptada en cada instancia. Se realizaron a 5 estudiantes de la UNS (de las carreras de historia, biología y ciencias de la educación), a 5 docentes (de historia) tanto de la universidad como de las Escuelas Medias de la UNS y a una coordinadora del Proyecto Envión, que participaron como colaboradores.

Finalmente, se recuperaron los documentos formales de cada proyecto presentados a convocatorias para obtener subsidios donde se plasman el plan de trabajo en cada caso con la pertinente formulación de objetivos y bases teóricas para su desarrollo. Esto proporciona información sobre la planificación de los proyectos que luego se contrasta con lo efectivamente realizado en territorio.

Como último aspecto a mencionar y que no debe ser pasado por alto, está la dimensión ética. El proceso de investigación pretendió respetar normas éticas básicas como las definidas por el Comité de Ética del CONICET para investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades. Todas las decisiones y procedimientos se realizaron en diálogo y completo acuerdo con las instituciones y sus sujetos. Se solicitó el consentimiento de los participantes y se trabajó con los datos bajo un criterio de confidencialidad. Se respetó las opiniones y creencias de los participantes, no se emitieron juicios de valor ni consideraciones que pueden resultar discriminatorias.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN Y MUSEOS

Breve recorrido de la educación en los museos

El rol y las concepciones de museo han ido mutando históricamente de instituciones conservadoras de patrimonio, elitistas y centradas en objetos, a instituciones que asumen un rol activo en la sociedad y a enfocarse en las personas y las experiencias al servicio de la comunidad (Perez Gollan, 1988; Perez Gollan y Dujovne, 1995; Batallan y Diaz, 1988; Melgar y Elisondo 2016, Melgar, 2016, Martini, 2007, Alderoqui y Pedersoli, 2011). Entender este recorrido es importante ya que las formas de concebir los museos y sus funciones también condicionarán el desarrollo de su dimensión educativa. Para el Consejo Internacional de Museos (ICOM), desde sus inicios ha sido un aspecto que ha tomado cada vez mayor relevancia (Zabala y Roura, 2006). En su definición oficial, la educación aún se mantiene presente como uno de los fines que debe perseguir. Sin embargo, actualmente se está dando un proceso de discusión para su redefinición en el contexto del ICOM. Por lo tanto, es un tema vigente y necesario de abordar desde el marco de los museos universitarios.

Durante el siglo XX se van configurando nuevas miradas acerca del rol de los museos. Por lo tanto, en esta línea y de forma muy breve, destacamos algunos hitos siguiendo los planteos de Melgar y Elisondo (2016). En el contexto europeo se comenzó a definir el campo de la museología en la década de 1960. Luego, el movimiento de los ecomuseos en Francia trajo una renovación teórica con Georges Henri Riviere como su principal impulsor. Por otro lado, en España se construye una museografía didáctica y crítica que piensa la educación en los museos desde una perspectiva didáctica y de articulación social. En el contexto latinoamericano se realiza la Mesa de Santiago de Chile en 1972 que da origen a la idea de *museo integral* que se caracteriza por conectar el pasado y el presente, el compromiso social y aborda las problemáticas interdisciplinariamente. En la década de 1980 se desarrolla la corriente denominada Nueva Museología fundamentalmente a partir de la Declaración de Quebec en 1984 y la creación del Movimiento Internacional de la Nueva Museología (MINOM). En 1986 UNESCO lleva a cabo el Seminario Museo y Educación, dando mayor énfasis a la profesionalización de los educadores en los museos. Se continúa esta línea de acción hasta la actualidad, un ejemplo es el manifiesto llamado Cecálogo que se realiza desde el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) del ICOM en el 2005. Luego, en el 2010 el Programa Iberoamericano de Educación y Museos premió prácticas educativas desarrolladas en museos.

Esta área de investigación tiene un gran desarrollo a nivel mundial y se encuentra en un momento de importante aumento en Latinoamérica. Existen numerosos trabajos enfocados en las experiencias de los sujetos en los museos desde un enfoque pedagógico y social (Hooper-Greenhill, 1998; Dujovne y Calvo, 2005; Fernández Bizerra, 2009; Almeida Martínez, y Mitjás, 2014; Neves y Massarani, 2016; Falla, 2016; Calvo, 2017; Pedersoli, Basile, Rey, Court y Roncoroni, 2016, Falk y Dierking, 2000; Pedersoli, 2020, Pupio, 2020). Sin embargo, estas líneas teóricas son novedosas para el estudio de los museos universitarios, ya que con más retraso incluyen en sus modos de acción la propuesta social de la museografía que pone el centro de acción en las comunidades y no en los objetos.

En el marco del ICOM, en el año 2001 se creó un comité específico para abordar las particularidades de los museos y colecciones universitarias, a los que entienden “como recursos esenciales dedicados a la investigación, la educación y la preservación del patrimonio cultural, histórico, natural y científico”⁵. Por otro lado, a nivel regional y ya más avanzado el tiempo podemos mencionar que a partir del 2010, se realizan Encuentros de Museos Universitarios del Mercosur. A partir del año 2017, se desarrollan Encuentros de Museos Universitarios de la Asociación Universitaria del Grupo Montevideo (AUGM). Asimismo, en el año 2010 comenzaron los Congresos Nacionales de Museos Universitarios en la Argentina. Estos datos nos permiten percibir que es un espacio de construcción teórica muy reciente.

En la Argentina, los museos universitarios tuvieron su origen a partir de finales del siglo XIX como lugares de la ciencia y la educación de la mirada científica para los ciudadanos. Su devenir institucional fue desigual en el país y estuvo marcado por las dificultades económicas y de gestión institucional al competir con el resto de las actividades universitarias. Es en el siglo XX cuando se multiplican en universidades de diferentes partes del mundo, incluyendo a Argentina, como sucedió con la de Melbourne, Bergen (Noruega), La Plata (Argentina), British Columbia en Vancouver o el Centro Sainsbury para las Artes Visuales en la Universidad de East Anglia, Norwich; y se desarrollan nuevas miradas de los museos universitarios. A partir de la década de los sesenta, comienza la apertura de una nueva generación de museos universitarios. Sin embargo a fines del siglo XX y principios del XXI, los museos universitarios argentinos comenzaron a producir espacios de reflexión y relaciones con museos dependientes de otras agencias estatales. La característica de estas instituciones es que dependen administrativamente de las universidades y esto les da relativa autonomía respecto a la gestión de otros museos. Según Alfageme y Marin (2006) el término ‘museo universitario’ hace

⁵ Ver en <http://umac.icom.museum/about-umac/what-is-umac/>

referencia a su titularidad y no a una tipología. Las autoras también aclaran que no es lo mismo universidades que poseen colecciones que museos universitarios, ya que pueden no llevar a cabo las funciones museográficas de ‘conservación, exposición, difusión y didáctica’.

La experiencia de tres museos universitarios en el campo educativo

En este apartado se desarrolla la experiencia de tres museos universitarios argentinos con el fin de contextualizar el programa de Arqueología en Cruce en el marco de trabajo de las áreas educativas a nivel nacional. Se entiende que hacer generalizaciones a partir de tres experiencias únicas sería excesivo. Sin embargo, considerando los ejes de discusión presentados en los encuentros regionales y nacionales se puede reconocer que hay muchos aspectos compartidos por los museos universitarios de todo el país.

Los tres casos seleccionados son el Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA); el Museo de la Plata dependiente de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La información presentada se obtuvo a partir de los cuestionarios hechos a las áreas educativas de cada museo y los datos institucionales brindados en sus redes sociales y/o páginas web oficiales.

Se seleccionaron estos museos por la compatibilidad disciplinar con los trabajos de Arqueología en Cruce que se centran en temáticas arqueológicas y antropológicas. Además, son instituciones representativas en el contexto argentino, cuentan con una importante trayectoria y amplios desarrollos en sus diversas funciones museográficas. Específicamente, tienen una estructura sólida e institucionalizada para sus acciones educativas.

El *Museo de La Plata* fue creado en 1884 por un decreto del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y abrió sus puertas al público en 1888, después de haber finalizado las obras de su edificio, el primero en Latinoamérica pensado y construido con ese fin específico. En sus primeras etapas sus exhibiciones estaban ligadas a la historia natural, la antropología, la arqueología y las bellas artes. Cuando se crea la UNLP se incorpora a la institución y pasa a depender administrativamente de ella en 1906. A partir de ese momento se suma a sus funciones, de exhibición pública e investigación, la formación académica a través de la enseñanza de ciencias naturales. En ese entonces, el Instituto del Museo comprendía la Escuela Superior de Ciencias Naturales, antropológicas y geográficas, con sus accesorias de Bellas Artes y Artes gráficas. Además funcionaba en su edificio, la Escuela de Química y Farmacia.

Luego, en 1949 el Instituto del Museo y la Escuela Superior de Ciencias Naturales se transformaron en la Facultad de Ciencias Naturales y el Museo.

Actualmente está organizado en cinco áreas principales: Antropología, Geología, Zoología, Paleontología y Botánica. Su exhibición permanente abarca 20 salas distribuidas en dos plantas que se organizan representando la evolución de la naturaleza desde la formación del universo. Además, el museo tiene espacios destinados al trabajo en investigación, docencia y extensión. Trabajan en él más de 400 investigadores. Recibe aproximadamente 400.000 visitantes al año.

Específicamente, el sector de interés es el **Área Educativa y Difusión Científica** creada en 2007, el área más grande del museo en palabras de su coordinadora. Está conformada por una coordinadora, dos supervisores, una coordinadora del Servicio de guías, veinticinco guías/educadores, una facilitadora del Aula Interactiva⁶ y dos personas con funciones administrativas (una con cargo no docente y otra con cargo docente). La mayor parte del personal posee cargos docentes a excepción de un personal administrativo que tiene un cargo no docente. En relación a las prácticas de formación docente o aprendizaje profesional, se puede mencionar que los educadores deben haber aprobado el Curso de Formación de Guías (condición para hacerlo: haber cursado 2º año de alguna de las carreras de la FCNyM y tener 1º año todo aprobado). Además, el área se responsabiliza de la capacitación permanente.

Por otro lado, el área también se encarga de la planificación, gestión y organización de todas las propuestas educativas y de difusión científica. Establece las líneas de trabajo y los ejes vertebradores de las propuestas, que luego cada educador, acorde a sus trayectorias, incumbencias profesionales y experiencia transformarán y llevará a cabo. En este sentido sus prácticas de dirección y gestión de la educación ponderan la accesibilidad y la inclusión, la perspectiva de género y las políticas de restitución de restos humanos; que además de ser abordadas con los visitantes también se trabajan en la formación de los trabajadores. Por otro lado, recién a partir del 2019, se construyó la web oficial del museo (antes era parte de la web de la facultad) lo que le permitió facilitar recursos sobre todo frente al ASPO.

En cuanto a la relación con las otras áreas del museo, están parcialmente presente en la formulación de las exhibiciones, especialmente en las apoyaturas y facilidades referidas a accesibilidad para personas con discapacidad y para grupos escolares; no tienen participación en lo referente a conservación e investigación.

⁶ A partir del 2013 cuentan con un aula acondicionada que cuenta con un pizarrón que es una pantalla táctil y 40 tablets y con una distribución espacial que favorece el diálogo y el trabajo en grupo.

Actualmente, los trabajadores se reconocen como “educadores/educadoras y como guías”. Desde la lógica de las prácticas de enseñanza el foco de las acciones está puesta en el trabajo en sala y no en el desarrollo de acciones de extensión en territorio. Las propuestas trabajan diversas temáticas para reflexionar a partir de exhibiciones en visitas guiadas. Las comunidades que visitan el museo son muy diversas. Son muy frecuentes los grupos escolares ya que se realizan diez visitas guiadas gratuitas a grupos escolares, contando además con un servicio de visitas guiadas aranceladas, que eleva el número de asistencia a escuelas. Se reciben grupos de tercera edad: PAMI; PEPAM, otros; grupos de alumnos de la UNLP en sus distintos niveles: preuniversitarias y universitarias, curso de ingreso a la UNLP, programa VIVO la Universidad para trabajar las vocaciones científicas con alumnos del último año de secundaria; grupos de Boy Scout, deportistas, colectividades, grupos religiosos, internados de Melchor Romero, etc. También, realizan visitas al Hospital de Niños de la ciudad haciendo talleres con recursos didácticos propios. Es decir, se trabaja de forma vinculada con la comunidad universitaria y con otros grupos sociales.

En relación con los materiales didácticos generados para acompañar estas prácticas, producen pocos debido a las limitaciones en los recursos. Se realizan plegables, actividades lúdicas, cuadernillo didáctico (EP), desarrollo de apps para el Aula Interactiva, entre otros. Existe una propuesta en particular, de carácter lúdico-educativo, llamada “Mochilas para jugar” que consiste en entregar a las familias visitantes una mochila con un cuadernillo con problemas a resolver de manera autónoma en las diferentes salas. Esto les da la posibilidad a las personas de realizarlo por partes o en el orden que prefieran.

Entonces, reconocen que en las prácticas educativas que realizan conviven conocimientos científicos, populares y hegemónicos construyendo una red. Este contexto, su trabajo pretende ser “un proceso de democratización del conocimiento o popularización de la ciencia”, corriéndose de la lógica científicista. Sus propuestas buscan ser estrategias que permitan la construcción de saberes con el otro asumiendo como territorio el museo mismo, generando una trama entre saberes populares, cotidianos y científicos. Entienden el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso situado, individual y colectivo, pero que debe extenderse al contexto y entorno del sujeto y que debe garantizar sus derechos, ofreciéndole todas las oportunidades educativas posibles.

El **Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti** fue creado en 1904 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Su primer director la concibió como una institución de investigación y enseñanza, y a partir de 1918 se abrió para las visitas del público en general. A lo largo de los años fue tomando mayor relevancia la investigación y la docencia, dejando de

lado la difusión. Pero en la década de 1990, a partir de la gestión del Dr. Pérez Gollán, se inicia un proceso de transformación institucional en su carácter de museo, que fortalece el trabajo realizado desde el retorno de la democracia y revisa los fundamentos de la museología tradicional que operaban desde su origen.

Se definieron y crearon nuevas áreas, que profundizaron las funciones de documentación y conservación del museo. Pero el acento estuvo puesto en la función de transmisión cultural y en la centralidad que se le dio a los visitantes, concebidos y considerados en su diversidad. Hasta el año 2000 el museo se ocupó de la renovación de sus exposiciones que pasaron a ser temáticas e históricas y concebidas como espacio para la puesta en valor del patrimonio de sociedades invisibilizadas y no reconocidas como parte de la historia nacional. Esto hizo necesario además la restauración del edificio de más de 100 años.

Desde 1990 se crea el **Área de Extensión Educativa** (AEE), a cargo de la implementación de acciones que facilitarían la interpretación de las colecciones y de las exhibiciones del museo por parte de los visitantes, al mismo tiempo que favorecerían la apropiación de este patrimonio, en el que muchos visitantes urbanos se reconocían y se reconocen y su resignificación desde las problemáticas del presente (Calvo, 1996). Además, el AEE es convocada a participar desde el inicio en el diseño de las exposiciones.

Si bien durante el tiempo que duró la renovación edilicia y expositiva, el área se ocupó de la atención de todos los visitantes, sus acciones se focalizaron en el público escolar estudiantil y docente, hasta tanto concluyeran las tareas de restauración. Fue así que se introdujeron innovaciones en las propuestas educativas, que llevaron al diseño de “una visita de corte crítico y participativo donde los niños preguntaban y deducían una mirada de cuestiones a partir del análisis de objetos y restos de la cultura material (...) se trata de visitas bulliciosas, repletas de hipótesis e intercambios a veces apasionados entre niños y niñas (...) y que, desde la mirada de Pellegrini y Tabakman (2019) “la capacidad innovadora de estas propuestas permitieron sembrar nuevas prácticas y mostrar otros modos de trabajo con niños”.

En el año 2014, debido al aumento del número de visitantes se crea el **Área de Acción Cultural**, quedando el AEE a cargo de la atención de las instituciones educativas y los docentes. Las dos áreas coinciden en ver las prácticas educativas desde la concepción del museo como “foro”; como una institución que no evita los conflictos ni el diálogo, al concebir a los visitantes de todas las edades como sujetos activos (Calvo y Stáffora, 2013). En ambos casos, las acciones esperan contribuir a la revisión crítica de las representaciones sociales sobre los pueblos originarios y de categorías antropológicas, que hoy forman parte de los planes de

estudio de la educación general básica y superior, o circulan socialmente, como por ejemplo las perspectivas de género, las temáticas vinculadas al racismo y a las formas de discriminación.

El AEE está conformada por un equipo de siete (7) personas, seis (6) de las cuales son docentes universitarias, se autodenominan educadores y entienden su función como mediadores. Históricamente se ha preservado el espacio de reflexión sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el Museo, espacio que contribuye a la formación de los integrantes. Se desarrollan dos programas: uno para grupos escolares y estudiantiles y otro para futuros docentes o en actividad, que concurren al museo como parte de su formación.

A partir del ASPO se empezaron a producir materiales digitales que se presentaron en su página web con el nombre de “La Cantera de Recursos”, espacio donde se comparten recursos para actividades escolares y textos que contribuyen a profundizar en temas vinculados a la antropología. Por otro lado, no se generan trabajos en conjunto con otras áreas del museo salvo para la preparación de una exposición.

Se destaca la concepción del visitante en el que se sostienen las prácticas educativas, reconocido como sujeto social que piensa, reelabora, se apropia, resiste, desecha; frente a esto el museo asume una postura respetuosa para abrir la discusión a partir de ahí. Debate que abre más preguntas que respuestas y dan la oportunidad de volver al museo a responderlas. De esta forma se entiende que el aprendizaje es un proceso dialógico en el que se hace una traducción de los conocimientos científicos para el público específico al que está destinado sin descomplejizarlo. Esta traducción tal como lo entiende la lingüística, da origen a un texto nuevo que se construye en co-autoría con los visitantes, sean de la edad que sean (Calvo, 1996; 1998)

El Área de Acción Cultural desarrolla actividades culturales y artísticas que complementan a las exhibiciones: visitas guiadas, talleres, charlas y ciclos ligados a diferentes lenguajes expresivos. Está conformada por un equipo de cinco (5) personas: una (1) docente, dos estudiantes y dos (2) no docentes; y se autodenominan educadores y guías. Su interés es vincular al Museo con diferentes sectores de la sociedad. Se reconocen prácticas de enseñanza planteadas en propuestas diferentes para: visitantes que se acercan de manera autónoma (adultes, niños, familias, turistas, etc.); grupos de instituciones sociales, recreativas o de educación no formal; y grupos con demandas o intereses específicos (personas con discapacidad, tercera edad, turistas angloparlantes, etc.). Realizan una gran diversidad de actividades en correspondencia con la gran diversidad de comunidades que reciben. Además, a partir de la ASPO, por medio de la virtualidad se dio una vinculación con comunidades de otras regiones dando lugar a prácticas de dirección y gestión de la educación fundamentalmente en dirección a la adaptación de propuestas de reflexión al marco de videoconferencias.

El *Museo de Antropología UNC* fue inaugurado en el actual edificio en el año 2002. Se reconoce como símbolo de identidad y diálogo entre la universidad y las comunidades y pretende custodiar el legado de los pueblos originarios de Córdoba y otras regiones. Según la coordinadora del área, el objetivo del museo es: “democratizar los saberes que se generan en la ciudad (...) a partir de un diálogo de saberes se puede generar nuevos saberes en diálogo con otros”.

El **área de educación** fue la última en constituirse en el año 2002, cuando pudieron abrir sus muestras al público (Zabala et al. 2010). El área está conformada por dos (2) no docentes, un (1) técnico del Conicet y (4) cuatro docentes (una (1) profesora y licenciada en Historia, una (1) profesora en Letras, una (1) profesora en Ciencias de la Comunicación y un (1) estudiante de Antropología), que se dividen entre educadores guías (conformados por docentes y no docentes), docentes extensionistas y docentes investigadores.

En relación con las prácticas de formación docente o aprendizaje profesional, se puede mencionar que desde el área no se realizan capacitaciones específicas para el personal. Sin embargo, si realizan actividades de formación para otras comunidades. Se han dictado seminarios de grado y de posgrado. Además, se realizan prácticas preprofesionales de la carrera de Antropología en el área de educación y se han producido tesis de grado y de posgrado. En paralelo se fueron generando proyectos de extensión que intentan distanciarse de la mirada asistencialista del voluntariado, proyectos de investigación y la conformación de un laboratorio de investigación museística y cultural.

Por otro lado, se lleva adelante “una propuesta educativa a la carta, por demanda”. Es decir, el trabajo se realiza en conjunto con las comunidades de acuerdo a sus posibilidades y demandas. Las prácticas de enseñanza varían dependiendo de los grupos, las instituciones o las organizaciones civiles con las cuales trabajan. Además del público escolar, han trabajado con personas privadas de su libertad, han ofrecido el museo como un lugar de encuentro para organizaciones en vinculación con el reclamo por el aborto legal, seguro y gratuito. Por otro lado, también se realizan materiales educativos de acuerdo a los requerimientos de la comunidad.

Para finalizar, en los tres museos se repiten una serie de situaciones que las entrevistadas reconocen como dificultades. Por un lado la cuestión presupuestaria y como consecuencia las limitaciones para brindar capacitaciones a los trabajadores, el carecer de cargos apropiados, es decir, con salarios dignos y cargas horarias respetables que permitan desarrollar la función educativa y la difusión científica de un museo; falta de recursos y personal suficientes para ejecutar los proyectos, etc. Vinculado a esto se señala la escasa

reflexividad en las prácticas educativas desarrolladas y la poca escritura, fomentada por la falta de disponibilidad de tiempo para estas tareas por la sobrecarga de trabajo de cada cargo. Por último, se presentan tensiones y obstáculos en la articulación del área de educación con el resto de los espacios del museo, sea por motivos organizacionales o diferencias en las perspectivas teóricas.

Puede notarse que esta serie de dificultades que se reconocen en estos museos universitarios en particular se corresponden con las presentadas regularmente a los encuentros a nivel regional y nacional. Asimismo, da cuenta de lo difícil que resulta generar acuerdos teóricos hacia el interior de las áreas fundamentalmente por la falta de espacios y tiempos para que den lugar a estas discusiones. Esta serie de dificultades con las que se enfrentan como museos universitarios obstaculizan el desarrollo de prácticas educativas integradas y territoriales. Es en este marco presentado de las áreas educativas de museos universitarios en el que se encuadra *Arqueología en Cruce*.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA *ARQUEOLOGÍA EN CRUCE*

Principales líneas de acción

Arqueología en Cruce es un programa de educación y comunicación de la arqueología pampeana que surgió a partir del Grupo de Estudios sobre Patrimonio e Historia de la práctica y comunicación de la arqueología, desarrollado desde el Departamento de Humanidades (Universidad Nacional del Sur). A lo largo de casi 20 años se ha ido conformando el programa progresivamente a través de proyectos y actividades.

Se puede ubicar el momento de inicio de este camino en el año 2003, tal como señala la coordinadora del espacio en entrevistas, a partir de la primera financiación que recibieron de la Fundación Antorchas para la edición de un libro sobre la arqueología de los primeros pobladores del territorio Argentino. Luego en el 2008 publicaron “Bajo las estrellas”, un libro de cuentos escrito por Roberta Iannamico y Alejandra Pupio basados en imágenes de la arqueología y la historia y los aportes de niños con los que se trabajó. Estas acciones se fueron pensando como parte del proyecto de constitución de un museo universitario, que finalmente fue creado y reglamentado en el año 2013 como Museo de Arqueología de Humanidades de la UNS⁷. Sin embargo, debido a algunas dificultades vinculadas a las dinámicas internas no se avanzó en esta dirección. Si en un futuro se concretara la conformación del Museo de Arqueología de Humanidades, las acciones de Arqueología en Cruce quedarían en el marco del mismo, según lo comenta el equipo de trabajo.

Al margen de estos desencuentros, el equipo de investigación sostuvo la intención de continuar con la línea de trabajo de comunicación de la ciencia vinculada a sus investigaciones. Entonces, desde del 2009 hasta la actualidad se produjo una línea ininterrumpida de subsidios para diversos proyectos en los que se formalizan estas acciones. Finalmente, esto conduce a la institucionalización de las prácticas en Arqueología en Cruce. Es a partir de este punto que puede reconocerse como un programa; es decir se trata de:

[...] un conjunto de intervenciones agrupadas para alcanzar un objetivo concreto dentro de un plan de trabajo. Se centra en aspectos específicos de un problema/necesidad a la que se quiere dar respuesta, planteando intervenciones concretas, a largo de un periodo de tiempo. Los programas se concretan y formalizan por medio de proyectos (Calvo, 2021, p.1).

⁷ Resolución de Asamblea Universitaria 08/13, 3 de abril de 2013, Universidad Nacional del Sur

Las convocatorias de Extensión Universitaria realizadas por la UNS se han transformado en una de las principales fuentes de financiamiento de estos proyectos. En este sentido, la extensión universitaria tiene importantes implicaciones económicas, organizativas y teóricas en sus producciones. Este aspecto será profundizado en el próximo capítulo.

En relación con la *organización y la estructura del equipo de trabajo*, los integrantes del programa se agrupan por proyecto, tomándose en cuenta intereses y adscripción institucional. Por lo tanto las tareas y los roles no son fijos. A excepción de la coordinadora general del espacio, docente e investigadora de la UNS, a quien se menciona repetidamente en las entrevistas como elemento central y organizador de todos los proyectos generados. Ella es quien invita nuevas personas al equipo, plantea las ideas iniciales, establece los vínculos con otras instituciones y se ocupa de gran parte de las cuestiones burocráticas e institucionales. En su página web mencionan a once (11) integrantes del equipo que serían estables.

Con el tiempo se han ido sumando personas invitadas por otros participantes del espacio e incluso estudiantes independientes se han puesto en contacto para ser parte. Integran el equipo de trabajo: investigadores, docentes universitarios, docentes y no docentes de escuelas medias, estudiantes, artistas y educadores tanto de la universidad como de otros espacios locales. Asimismo, *articulan acciones de difusión con grupos de trabajo de otras ciudades, provincias y países*. Por ejemplo, el Área de Museos de Necochea, el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti de Buenos Aires, el equipo de Antropolúdica⁸, el Museo de la Evolución Humana, Junta de Castilla y León, entre otros.

A partir del crecimiento del equipo de trabajo en los últimos años se ampliaron las posibilidades y alcances de los proyectos así como también la carga de responsabilidades sobre la coordinadora general que de diversas maneras se encuentra presente en cada línea de acción. No se puede pasar por alto que este trabajo es ad honorem, es voluntario y nace del deseo de compartir saberes con la comunidad en general. Toda esta situación lleva a reflexionar sobre la posibilidad de generar áreas de trabajo a futuro dentro del programa que descentralice las tareas y responsabilidades.

Actualmente, se desarrollan las siguientes *líneas de acción*:⁹

- *Encuentros de intersección de saberes*: desde el año 2009 se comenzaron a generar espacios de diálogo que finalmente en el 2016 se transformaron en estos encuentros

⁸ Colectivo conformado por antropólogos, educadores, docentes, comunicadores y artistas. Trabajan en la comunicación de las ciencias antropológicas y arqueológicas tomando como ejes de trabajo la identidad, la memoria y el patrimonio cultural. <https://www.facebook.com/antropoludica/>

⁹ Ver en <https://arqueologiaencruceuns.wordpress.com/>

anuales destinados principalmente a docentes y educadores dónde se pone en juego ciencia, arte y prácticas cotidianas. Esto nace a partir de la inquietud por las prácticas escolares concretas, aportando propuestas de trabajo interdisciplinar y artístico; y del interés en la difusión de la investigación en el nivel medio. Entonces, se genera este espacio como un semillero de ideas y discusiones que aporten al trabajo docente con niños y adolescentes.

- *Cartografías del terrorismo de Estado*: esta línea de acción busca responder la pregunta acerca de cómo funcionó el terrorismo de Estado en Bahía Blanca. Para esto se busca construir una cartografía de la represión realizada en nuestra ciudad por medio de la articulación entre testimonios orales de sobrevivientes, familiares y testigos con el registro material del Centro Clandestino de Detención La Escuelita. El objetivo es la construcción de recursos que visibilicen la historia en conjunto con los organismos de derechos humanos de Bahía Blanca H.I.J.O.S., Red por el derecho a la identidad, docentes de las escuelas preuniversitarias de la UNS, el Taller de Jóvenes y Memoria de la Escuela Normal Superior, docentes y estudiantes del Departamento de Humanidades y Memoria Abierta.
- *Teatro y performance*: se vincula la ciencia y el arte comunicando la arqueología por medio del teatro. Se persigue un doble propósito: comunicar ciencia y experiencias de goce estético y de reflexión. Desde el 2016 hasta el presente se realiza el montaje de teatro de títeres llamado “De Barro y Fuego” dirigido a niños de 5 a 12 años. Se presenta en museos, bibliotecas populares y escuelas de la provincia de Buenos Aires y CABA.
- *Colecciones 3D*: se dio comienzo a la colección con la serie “Materialidades Tempranas”, en conjunto con el equipo del Área de Arqueología y Antropología de Necochea/CONICET. A partir del año 2019 se realiza la digitalización y transformación en imágenes 3D de objetos de colecciones de investigación utilizando la técnica de fotogrametría.
- *Producción de textos y propuestas educativas*: a partir de las actividades territoriales y del cruce con artistas y científicos se producen distintos tipos de recursos y propuestas educativas. Por ejemplo, libros, raps, poemas, haikus y publicaciones colaborativas que son de acceso libre a través de su página web.
 - *Ciclo Zaranda*: como parte de la línea de producción se comienza en el 2021 un proyecto colaborativo, educativo y audiovisual sobre teatro de objetos y

materialidad en conjunto con Ciclo Objeto¹⁰. Se realizan cortometrajes a partir de los cuales se busca desarrollar actividades didácticas que permitan reflexionar en torno al concepto de la memoria. Actualmente se trabaja en el desarrollo de materiales didácticos que puedan difundirse virtualmente y ser aprovechados no sólo por docentes en el contexto escolar sino por el público en general desde sus hogares. Colaboran en este proyecto docentes, investigadores, estudiantes y artistas diseñadores.

- Acciones Nómades: esta línea de acción será profundizada en el próximo apartado.

Por otro lado, el punto de partida de todas sus propuestas es la reflexión sobre la cultura material y el paisaje y cómo constituye el presente y evoca al pasado (Pupio, 2021). Se propone un *cruce entre la ciencia y el arte* para la construcción de nuevos saberes jugando con las fronteras de cada campo.

Acciones Nómades: el trabajo barrial

Acciones Nómades enmarca una serie de proyectos definidos como educativos con *carácter ambulante*. En el caso particular de esta línea de acción se le destina un apartado más amplio debido a que es el objeto de estudio de esta investigación. Por lo tanto, se detalla más extensamente tanto sus propuestas como las experiencias del equipo de trabajo a partir de los documentos presentados a las convocatorias de extensión universitaria o de diversas organizaciones que han financiado los proyectos y de las entrevistas realizadas al equipo de trabajo.

¿Por qué Acciones Nómades? Siempre en movimiento

El equipo trabaja desde la universidad, sin embargo no hay museo físico ni sala de exposición, pero sí una colección de arqueología regional trabajada por el Grupo de Arqueología del Departamento de Humanidades. Por lo tanto, el equipo de Arqueología en cruce pretende acercar este conjunto de recursos académicos y científicos a la comunidad en la que está inserta la universidad llevando adelante una *arqueología o museografía territorial* (Denis, Marinetti y Pupio, 2021) que pone en el centro a las comunidades en los territorios barriales.

¹⁰ Una plataforma para investigaciones escénicas que indaguen en la poética del objeto. Escenas híbridas: performáticas, danza, música. Propuestas diversas unidas por la búsqueda y la experimentación con el objeto. En: https://www.facebook.com/Ciclo.objeto/about/?ref=page_internal

Quizá haya sido la imposibilidad de contar con la estructura formal de un museo universitario lo que permitió a este equipo de trabajo explorar otros caminos y desarrollar sus acciones de forma ambulante, llevando la arqueología de un lugar a otro, realizando acciones nómades. Entonces, a partir del patrimonio local se generan acciones educativas que permiten producir procesos de identidad individual y colectiva (Fontal Merillas, 2004) y fomentar una actitud crítica. Asimismo, permite la difusión de artistas locales y visibilizar espacios como la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia. O también re-conocerlos para quienes ya los conocían, permitiendo habitarlos, ocuparlos desde otro lugar.

Hasta el momento de producción de esta tesina, se realizaron los siguientes proyectos:¹¹ *Arqueología+literatura+arte. Talleres participativos con niños y adolescentes institucionalizados* (2012), *Arqueología+literatura+arte. Talleres participativos con niños y adolescentes en Villa Nocito* (2013), *Arqueología y confección* (2014), *Arqueología y arte sonoro* (2016), *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar(nos) en las aulas* (2017-2018), *Caminar, mirar y escribir el barrio desde la arqueología* (2019-2020).

¿Qué se quiere construir? Intersección de saberes

No solo buscan promover la comunicación científica en los sectores más vulnerabilizados socioeconómicamente de Bahía Blanca sino también la revalorización de saberes populares y la habilitación de la palabra y la pregunta a quienes han sido sistemáticamente silenciados.

Las actividades participativas que se proponen pretenden poner en juego la arqueología con la vida cotidiana. Además, se articula con especialistas de distintas disciplinas. De esta manera, se genera un cruce con diversidad de saberes con el fin de construir nuevos, que siempre quedan plasmados en alguna producción material o intervención final de cada proyecto.

¿Con quienes se trabaja? Protagonistas

Este proyecto educativo se realiza en conjunto con diversas organizaciones sociales e instituciones, mayormente en los barrios de los sectores sur y noreste de la ciudad de Bahía Blanca (no de manera excluyente), que presentan carencias tanto en la calidad de sus viviendas como en el nivel educativo de las personas y déficit en la cobertura de infraestructura básica

¹¹ Para el caso de los nombres de los proyectos se mantienen tal como aparecen en los documentos, respetando su sentido original. Es decir, no se modifica el género utilizado por una forma inclusiva.

de servicios. Se trabaja principalmente con niños y adolescentes institucionalizados en articulación con bibliotecas populares, escuelas y actualmente con el Programa de Responsabilidad Social Compartida Enviñón. Es decir, mantiene un carácter ambulante donde el protagonismo está puesto en las comunidades en los territorios barriales (Pupio, 2021).

En general, se trata de sujetos vulnerabilizados, que son colocados en una situación de desigualdad social como resultado histórico de procesos sociales (Terigi, 2010). La desigualdad social excluye a grandes sectores de muchos de estos saberes que busca compartir Arqueología en Cruce, lo que contribuye a la reproducción de la misma desigualdad ya que quienes acceden y se benefician de ellos son aquellas clases sociales que alcanzan estos niveles de estudio formales (Bourdieu y Passeron, 2003). Por lo cual, los integrantes del programa asumen una postura clara tanto en las entrevistas como en sus producciones escritas. No solo se busca comunicar conocimiento científico en Bahía Blanca sino también revalorizar los saberes populares y habilitar la palabra y la pregunta de grupos históricamente ignorados. Se entiende que el niño “real” [y adolescente] con el que se trabaja es el efecto de las marcas, de las inscripciones de las instituciones sociales (Diker, 2009). Debido a esto es que el trabajo que realizan invita a que los protagonistas se cuestionen su propia identidad porque es común que interioricen una auto-imagen donde asuman que su “destino” es algo natural (Kaplan y Llomovatte, 2005).

En los proyectos se ha trabajado con el Hogar Convivencial Mini Institución Cantilo, que aloja y asiste a adolescentes mujeres de 12 a 17 años de edad, a fin de restituir derechos vulnerados por medio de un abordaje integral¹². También con el Hogar de Día Sueño de Barrilete, un centro que articula directamente con los operadores de calle, que trabajan con niños con la mayoría de sus derechos vulnerados, que necesitan de este espacio para interactuar con sus pares, lograr mantener la escolaridad, desarrollar diferentes capacidades y obtener apoyo de los profesionales del Equipo Técnico. Atiende a 60 niños y adolescentes, de 6 a 18 años de edad¹³. Además, se realizaron proyectos con niños y adolescentes de Villa Nocito, estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria N°4 Bicentenario de la Patria de Cabildo, alumnos de la escuela preuniversitaria Ciclo Básico (UNS) y la Escuela de Enseñanza Media N°1 Gral. Mosconi de Ing. White; y finalmente con niños y adolescentes participantes del Programa de Responsabilidad Social Enviñón con sede en el barrio Stella Maris (Bahía Blanca).

¹² Ver en: <https://www.bahia.gob.ar/hogares/proteccionales/>

¹³ Ver en: <https://www.bahia.gob.ar/hogares/centrosdedia/>

Por otro lado, las actividades se han coordinado con las autoridades y profesionales de los Hogares, la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia, la Biblioteca Popular Gabriela Mistral, docentes de las escuelas y trabajadores del Programa Envi3n. Los proyectos se han organizado alrededor de las inquietudes o necesidades que plantean las organizaciones y las posibilidades de *Arqueología en Cruce* para colaborar en esas direcciones. Es decir que se considera parte del equipo de trabajo a operadores del territorio, sean docentes, asistentes sociales, bibliotecarios así como artistas y diferentes profesionales que hayan sido convocados segun las propuestas de intervenci3n.

¿C3mo son las propuestas? Metodolog3a de trabajo

El trabajo se estructura por proyectos territoriales ya que “se plantea objetivos alrededor de los cuales se organizan un conjunto de actividades y tareas espec3ficas” (Calvo, 2021, p.1). Arqueolog3a en Cruce entiende “al proyecto como taller, definido como un tiempo y un espacio para el aprendizaje, como un proceso activo de transformaci3n rec3proca entre ellos, como un camino con alternativas, con equilibrios y desequilibrios, siempre como un territorio en permanente construcci3n” (Pupio, 2021, p.9). Esto visibiliza claramente el modo en que se piensan las pr3cticas educativas en un espacio y un tiempo pedag3gico construido.

En primer lugar, se inicia un proceso de di3logo con las organizaciones o instituciones con las que se trabaja para conocer sus necesidades o intereses en relaci3n con Arqueolog3a en Cruce y establecer acuerdos con lo que se puede ofrecer desde el espacio.

Volviendo a pensar en los museos como contexto para el programa, estos realizan trabajos de indagaci3n que les permiten identificar a los p3blicos visitantes y sus caracter3sticas con el fin de adecuar sus exposiciones y acciones. En el caso de Acciones N3mades, como segundo momento del proyecto, se realiza un mapeo social de actores, organizaciones y del barrio en general que se realiza en conjunto con los participantes barriales y se construye a partir del di3logo y la observaci3n en algunos encuentros iniciales. El mapeo inicial en cada proyecto resulta fundamental porque “hacer mapas sirve para agilizar la reflexi3n colectiva a la hora de pensar nuestro territorio, descifrando las conexiones entre las diversas problem3ticas af3n de cuestionarlas y elaborar alternativas de resistencia, organizaci3n y cambio” (Gonz3lez et. al., 2016, p.63).

Luego, a partir de las discusiones iniciales y el mapeo, se convoca a distintos artistas o especialistas a colaborar dependiendo de las actividades propuestas. Posteriormente, se realizan talleres, espacios participativos construidos para fomentar la co-creaci3n a partir del cruce de saberes con el arte. En “*Arqueolog3a+literatura+arte*” se propuso a trav3s de la literatura de

ficción discutir la historia indígena regional y promover una reflexión y construcción acerca de la historia pasada y presente. El trabajo fue interdisciplinar entre el equipo de Arqueología en Cruce con bibliotecarias, escritores, artistas, narradores, asistentes sociales, psicólogos y operadores de calle. A los talleres de escritura y reflexión, se sumaron otros en los que vinculó el arte indígena con el arte urbano enseñando técnicas del stencil y el graffiti. Se agregaron otros para la creación de instrumentos musicales caseros. También se trabajó en la composición de una poesía que posteriormente se transformó en una canción.

En este punto hay que diferenciar entre utilizar expresiones artísticas como mero instrumento o recurso en las prácticas educativas y educar por medio del arte o pedagogía de la expresión (Akoschky et. al., 2002) como método educativo en todo sentido. En esta concepción el arte como juego es esencial para generar una dinámica de taller con niños que acompañe en sus procesos de aprendizaje. En palabras de la autora:

El niño, en su identidad sensorial, es cuerpo que siente y que al sentir piensa y memoriza, descubriendo y descubriéndose, siempre a partir de su propia experiencia. Nacen entonces alternativas tendientes a la articulación entre la cultura que el niño genera —y le es propia— y la contención pedagógica con que se lo educa, respetándolo y estimulándolo. (Akoschky et. al., 2002, p.208)

A esta perspectiva de la educación por el arte se intersecta la arqueología pensada desde su potencial teórico para ampliar la mirada histórica, para ayudar a repensar tanto pasado como presente.

Esto puede verse más claramente reflejado en el caso de “*Caminar, mirar y escribir el barrio desde la arqueología*”. Este proyecto tenía como objetivo generar una reflexión sobre las miradas estigmatizantes que existen sobre esa zona de la ciudad y quienes la habitan. De esta forma, fortalecer el trabajo colectivo de construcción de su identidad barrial entre los niños y adolescentes y profundizar los vínculos del barrio con la universidad. Este acercamiento de Arqueología en Cruce al barrio pretendía, una vez más, poner en diálogo conocimientos disciplinares con expresiones artísticas fomentando el interés por las ciencias.

En el caso de “*Arqueología y Arte Sonoro*” se abordaron los conceptos de paisaje, arte rupestre, cultura material y patrimonio para dialogar con prácticas como la literatura, la ilustración y la producción audio-visual¹⁴. Una vez más, se buscó generar una reflexión sobre el patrimonio local y las memorias sociales, una intervención del espacio público a través del

¹⁴ Ver en: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=MOcWeEF7XEI>

arte público. Los talleres fueron un espacio para repensar críticamente sus historias personales desde las historias de “otres” diferentes culturalmente.

Por último, se plantea una intervención final en cada proyecto que resulte significativa para los sujetos y que materialice el proceso de trabajo llevado a cabo: producciones artísticas, intervenciones sobre espacios públicos, construcción de objetos, creación de exposiciones, etc. Por ejemplo, se grabó la interpretación que los niños hicieron de su propia canción tocando los instrumentos que habían construido anteriormente, se construyeron instrumentos musicales caseros, se prepara una muestra fotográfica, etc. Esta es la expresión del trabajo-juego científico-artístico. También, se generan publicaciones como el manual “*¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar(nos) en las aulas*” o ponencias para eventos científicos sobre las experiencias de Arqueología en Cruce.

En el caso específico del último proyecto mencionado, desde su inicio estaba muy claro que uno de los propósitos y la creación final del proyecto era la construcción de un manual escolar que condensara todo el trabajo realizando, dando lugar tanto a los interrogantes de los mismos alumnos como a multiplicidad de voces proporcionando respuestas. En primera instancia, se realizaron diversos talleres, coordinados por estudiantes de las carreras de Historia y Filosofía de la UNS, que permitieran poner en discusión concepciones previas de los alumnos y dieran lugar a sus genuinos interrogantes a partir de los cuales se avanzó a otras instancias del proyecto. Fue un trabajo de gran escala porque abarcó 9 cursos de dos escuelas diferentes. Se buscó trabajar desde una perspectiva interdisciplinaria y constructivista apelando a la creatividad y co-creación como líneas de trabajo que no se cerrarían al finalizar cada taller sino que abrieran a nuevas posibilidades. En las entrevistas las docentes enfatizaron en la diversidad de talleres que iban desde teatro, la creación de un rap hasta el tallado de piedras, pasando por discusiones en torno al género; y que también,

Mucho tenía que ver con el juego. En la carrera de historia todo es más formal, más cerebral. No es que no hayamos hecho cosas lúdicas, pero bastante acotado. Esta experiencia nos liberó. Después de ese proyecto nos animamos a hacer un montón de cosas que por ahí habíamos pensado y no nos habíamos atrevido (Entrevistada 10, 2021).

En este caso los talleres abrieron nuevas posibilidades creativas para las docentes, representaron un semillero de ideas.

Por último, en el proyecto más reciente *Caminar, mirar y escribir el barrio desde la Arqueología* se planteó la intervención artística de las garitas y la realización de una muestra o producción de un almanaque que expusiera una colección de fotografías del barrio tomadas por

les adolescentes del Programa Envi3n. A pesar de que las actividades presenciales se cancelaron por la emergencia sanitaria la coordinadora de la sede de Stella Maris rescat3 el siguiente del primer contacto:

El intercambio con los chicos, de los estudiantes como ustedes... est3 buen3simo porque algunos tiene la misma edad y hay un intercambio desde la igualdad s3per respetuosa; que esta bueno. (...) Siempre rescato m3s que nada eso, el escuchar lo que la gente del territorio est3 necesitando, proponiendo y no venir a imponer una idea que por ah3 es descontextualizada. Pero a su vez, no vienen a preguntarnos qu3 queremos hacer, vienen con ideas. Vienen con algunas ideas que se pueden reformular (Entrevistade 8, 2021).

De esta forma, el equipo de Arqueolog3a en Cruce pone sus conocimientos y saberes a disposici3n para trabajar con el territorio a partir de sus necesidades e intereses pero con una metodolog3a y objetivos claros. En consecuencia, se proponen ideas generales de trabajo que se van construyendo, dando forma y reformulando en conjunto con una multiplicidad de actores que va variando de proyecto en proyecto. De los cuales, la comunidad que recibe al programa ocupa un lugar central en las discusiones.

Desaf3os que invitan a nuevas preguntas

A la hora de desarrollar las actividades organizadas y planificadas en un contexto concreto aparecen una serie de problem3ticas que se presentan como desaf3os, como preguntas que demandan la construcci3n de posibles respuestas, en pos de los objetivos propuestos para cada proyecto.

Por ejemplo, ¿cu3les son las intervenciones pedag3gicas que abren el intercambio y fortalecen la construcci3n de espacio de confianza y seguridad para les ni3es y adolescentes de los sectores m3s vulnerabilizados? Se generan situaciones en las que les ni3es intervienen en los talleres llevando al espacio una serie de circunstancias personales que demandan su tratamiento inmediato. Una docente a cargo de talleres reconoci3 que estos imprevistos resultaron un desaf3o a abordar pero tambi3n detonantes para el di3logo y la reflexi3n, mencion3 al respecto:

[...] tambi3n los espacios de di3logo y contenci3n donde ellos se sienten escuchados... el saber manejar esas situaciones sin invadir las propias concepciones de vida, las formas y las pautas culturales de cada quien. Eso es *heavy* pero al mismo tiempo es algo que me gusta que suceda, que est3 bueno como espacio para intercambiar opiniones y dem3s (Entrevistade 9, 2021).

Entonces, frente a los desafíos de lo imprevisto, de lo que aparece por fuera de las planificaciones, propio de la educación; surge el diálogo como respuesta basado en el respeto por la voz del niño. En estos contextos, no se le silencia por traer al espacio situaciones externas a los contenidos programados. Sus preocupaciones se transforman en un contenido a abordar. De esta forma, se generan espacios de escucha que abren las posibilidades de intercambio fortaleciendo el vínculo pedagógico al construir un espacio intersubjetivo de confianza y seguridad.

Otro interrogante puede ser: ¿cómo darle continuidad al trabajo en los talleres frente a la participación intermitente de los niños? La cantidad de asistentes varió regularmente de encuentro en encuentro y dificultó sostener la progresividad de los talleres. Esto llevó a flexibilizar las formas de trabajo de manera que permitiera adaptarse a cada contexto y ha comprender que no siempre se alcanzan todos los objetivos propuestos.

Por otro lado, es necesario mencionar el aislamiento social, preventivo y obligatorio que atraviesa los años 2020 y 2021. Este emergente obligó a realizar una reestructuración de la modalidad de trabajo de todas las líneas de acción que se llevaban adelante. Y constituyó el puntapié inicial para comenzar procesos de digitalización de materiales y acondicionamiento a estándares de accesibilidad y de construcción de otras vías para la difusión de las producciones del programa.

Asimismo, la relevancia que tomaron los recursos audiovisuales y el mundo digital, puso en evidencia la necesidad de incorporar diseñadores para el uso de las herramientas virtuales y aumentar el aprovechamiento de las redes sociales. También tuvo como efecto una división de tareas más eficaz: al momento de escribir esta tesina, una estudiante ha asumido específicamente el manejo de las redes sociales y una diseñadora se encuentra trabajando en mejoras de la página web del programa.

En relación con las intervenciones pensadas para el proyecto en Stella Maris se generaron propuestas alternativas que pudieran realizarse por medios virtuales. Entonces, se produjeron videos cortos que reemplazaran los talleres de fotografía y se publicaron en YouTube de manera que se pudieran compartir a través de un link. Por otro lado, se invitó a participar de la producción de un podcast donde se discutieran temas de su interés a través de audios que podían enviar por Whatsapp. Esta modalidad propuesta se hizo considerando el escaso acceso a internet y a dispositivos que tiene los niños y adolescentes de ese barrio. Por lo cual, la comunicación debía ser posible a través de un teléfono celular teniendo en cuenta que al menos un miembro de las familias contaba con este aparato en todos los casos.

Ahora bien, la primera propuesta tuvo mayor recepción por los adolescentes del barrio, se recibieron una enorme cantidad de fotos como parte de esta iniciativa. En el caso de la segunda, la participación fue mucho menor y mucho más lento el intercambio. Además, para estos ajustes se necesitó de profesionales en recursos audiovisuales. Por lo tanto, el programa tuvo que presentar un nuevo proyecto llamado “El mundo en mis ojos”, que cuenta con la participación de poetas, para la financiación de estos trabajos por la Fundación Williams.

La situación de emergencia sanitaria también afectó, por ejemplo, la segunda etapa del proyecto “*¿Qué nos hace humanos?*”, destinada a la edición y difusión del manual. En consecuencia, se pudo realizar sólo a través de redes de contactos personales principalmente con docentes de nivel superior, y se suspendieron los talleres para docentes de nivel medio programados. Al mismo tiempo impulsó el trabajo en una versión digital del manual adaptada a las condiciones de accesibilidad necesarias.

Todo este proceso puso en evidencia las limitaciones presupuestarias que condicionan la producción de materiales, contar con profesionales del área digital o emprender las acciones de capacitación pertinentes. Además, permitió visibilizar la escasa articulación existente entre la universidad y el resto de los niveles del sistema educativo así como la necesidad de profundizar en esta relación, superando importantes trabas burocráticas que obstaculizan el trabajo conjunto.

Como consecuencia de esto, surgen otras preguntas y constituyen desafíos en relación con los aspectos administrativos, tiempos de gestión y espacios de diálogo, entre los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, coordinadores, no docentes, directivos, etc.) cuando se trata de coordinar acciones de mayor masividad entre docentes y estudiantes, que superen el “voluntarismo”.

Sintetizando muy brevemente, el programa propone el desarrollo de proyectos educativos con carácter ambulante, territoriales, de co-producción y participativos (Kantor, 2005) enfocados en sectores que generalmente no acceden a la comunicación de la ciencia. Sus acciones dan cuenta de la intención de generar una intersección con el arte que visibilice por un lado a artistas locales y por otro la capacidad de creación artística de los sujetos con quien se trabaja.

CAPÍTULO IV

INTERSECCIONES Y CRUCES

En este capítulo se trabajará brevemente algunos aspectos que fueron solamente mencionados en el capítulo anterior y que se cruzan o intersectan en el trabajo diario de Arqueología en Cruce. Se autodenomina un programa de educación y comunicación de la arqueología en cruce con el arte e interdisciplinar (en articulación con profesionales de diversas áreas). En el marco de proyectos de extensión universitaria desarrolla la línea de trabajo denominada Acciones Nómades, proyectos de carácter territorial. Por lo tanto, en esta sección se desarrollarán los diferentes ejes alrededor de los que se puede organizar el análisis de sus acciones, teniendo en cuenta que sus integrantes han definido sus propias prácticas como parte de una museología territorial o nómada vinculada a los principios de la museología social y crítica.

Programa de Educación y Comunicación de la Ciencia

Retomando las preguntas presentadas en el marco teórico, Arqueología en Cruce también asume el reto de la popularización de la ciencia, definiéndose a sí mismo como un programa específicamente destinado a la comunicación de la ciencia y la educación. En este caso, se da la combinación de esos dos elementos (comunicación y educación), cruce que necesita ser analizado más ampliamente. Existe una dificultad en diferenciar las acciones que son de educación de las de comunicación, ya que el programa está pensando de manera integral en diversas líneas de trabajo sin distinguir en su interior los dos tipos de acciones.

Al reflexionar sobre quienes deben ocuparse de la CPC se puede pensar en una amplia variedad de actores que intervienen. Sin embargo, es fundamental considerar tres en particular: el Estado, mediadores y la comunidad científica (Franco Avellaneda y Linsingen, 2011). Al decir mediadores también se abre una gran gama de agentes que pueden ocupar ese lugar entre quienes están los educadores. En ese lugar se ubica Arqueología en Cruce, como programa desarrollado en el marco de una universidad pública regulada por políticas públicas, con un equipo de trabajo compuesto por investigadores, docentes y profesionales de diversas disciplinas.

Como punto de partida, es importante resaltar que la manera de comprender a la ciencia afectará su comunicación del mismo modo que, como se mencionó al comienzo de la tesina, la concepción de museo afecta el rol que asume lo educativo en él. Si se comprende la ciencia como una construcción social, afectada por un contexto histórico, también se puede pensar en

una difusión científica de forma contextualizada. Es decir, el posicionamiento epistemológico y conceptual afectará las decisiones metodológicas y pragmáticas. Sin embargo, no se puede ignorar que la gran complejidad del concepto ciencia impide dar una definición acabada y completa.

Las decisiones y discusiones sostenidas por el equipo de Arqueología en Cruce para llevar adelante los proyectos dan cuenta de una comprensión de la ciencia en un sentido amplio, reconociendo cambios epocales en su entendimiento (Pardo, 2012). El conocimiento científico, como actividad o construcción humana se ve influenciada por el contexto histórico, social, cultural, político y económico. Dependiendo la época se ha considerado más fundamentado o validó cierto tipo de saber. En otras palabras, para distintos momentos históricos hay distintos paradigmas dominantes en el campo científico. El paradigma actual se describe con la caída de los ideales de conocimiento de la modernidad, con una crítica y rechazo de los ideales éticos y del progreso social moderno y con cuestionamientos al cientificismo, que iguala racionalidad a metodología científica y verdad al conocimiento científico (Pardo, 2012). Por lo tanto, los trabajos de comunicación de la ciencia abren la discusión a otros tipos de saberes; cuestionando de alguna forma el estatus de verdad de los conocimientos disciplinares. A su vez, se cuestiona otros aspectos de la ciencia. Por ejemplo en las entrevistas surgió como punto de reflexión el individualismo que exalta el sistema científico pensando en la carrera de investigación frente a la postura que se asume desde el programa, en palabras de una docente “la ciencia no puede ser sino colectiva” (Entrevistade 2, 2020).

Por otro lado, retomando la cuestión de la relación entre la comunicación de la ciencia y la educación dentro del programa, surge la pregunta ¿se desarrollan prácticas educativas a través de proyectos de CPC o se distingue entre las acciones educativas y las de comunicación? En las palabras del equipo de trabajo no se realiza una separación tajante más bien se superponen. Reconocen que la CPC es un proceso amplio que tiene diversas dimensiones entre las cuales se encuentra la educación. Las diferentes líneas de acción (presentadas en el capítulo anterior) en mayor o menor medida están atravesadas por la dimensión educativa sin dejar de ser parte de un proceso más amplio de comunicación de la ciencia. En relación con lo planteado, Pierre Fayard (2003, citado en Cazaux, 2015) entiende que todos estos procesos de acercamiento de la ciencia al público tiene un objetivo histórico que puede identificarse en tres partes: 1) el aspecto político, ya que busca recrear el vínculo entre la ciencia y la sociedad; 2) el elemento cognitivo, se generan adaptaciones para llegar públicos no especializados; 3) el componente creativo, estimulando a las audiencias no especializadas a producir adaptación para su vida cotidiana. Dicho de otro modo los procesos de divulgación científica superan la

mera función de informar e incluyen otras entre las que se cuenta la educativa (Aguirre Pérez y Vázquez Moliní, 2004). Se puede reconocer que los tres componentes planteados están presentes en las prácticas de Arqueología en Cruce y serán identificados a lo largo de este capítulo específicamente en la línea de trabajo de Acciones Nómades, donde se materializa más visiblemente la función educativa.

Ahora bien, se pueden sumar aportes de Franco Avellaneda y Linsingen (2011). Estos autores relacionan la popularización de la ciencia y la tecnología con la educación de tal manera que los límites entre ellas se difuminan y pueden llegar a entenderse como un único proceso que busca problematizar las relaciones de orden social, cultural y político en una sociedad y situación específicas. Estos procesos reconocen al sujeto y su potencial de reflexividad sobre su entorno. Concretamente sostienen que la educación *a través* de programas y proyectos de popularización provoca un giro a lo local y situado, al diálogo y a los sujetos en contexto. Por lo tanto, exhibiciones y documentos informativos no resultan suficientes.

A propósito, quienes participan de los talleres señalan que las prácticas de enseñanza no solo están vinculadas a objetivos referidos a contenidos disciplinares, sino también a su problematización y a la posibilidad de dejarse interpelar por otros saberes. Esto último se vincula con la metodología adoptada que propicia el diálogo y la perspectiva crítica. Una de las educadoras explica: “tienen que ver con que no hagamos una transmisión cultural porque parte de trabajar como trabajamos también es pensar que no somos dueños ni dueñas de la verdad y dejarnos interpelar por otros saberes que corren por fuera de la universidad” (Entrevistada 2, 2020).

En relación al carácter central que toma el diálogo, Pedersoli (2020) sostiene la necesidad de la apertura a la escucha por parte de los museos a las voces de visitantes para que las propuestas presentadas adquieran sentido para ellos de tal forma que se sientan identificadas. A partir de ese punto se transforman en escenarios más polifónicos y democráticos. Entonces, se podrá abrir el diálogo en este sentido al entender que los museos y los programas como Arqueología en Cruce no son en “esencia” espacios de popularización de la ciencia o de democratización de conocimientos sino que esto dependerá de cómo se definen sus políticas y prácticas.

En sus prácticas de enseñanza aparece el diálogo como núcleo de trabajo, diálogo entre la ciencia, el arte y los saberes populares. Esto implica que ya no es conocimiento científico o artístico, tampoco se pretende una superposición o un solapamiento. Se genera un nuevo tipo de saberes donde el arte y los conocimientos disciplinares pueden atravesar la vida cotidiana y

abren la posibilidad de construcción de la subjetividad desde otro orden. Subjetividad de los niños y adolescentes con los que se trabaja y de los educadores del equipo.

Entonces, el diálogo también posibilita el desarrollo de prácticas de aprendizaje profesional ya que el trabajo interdisciplinar amplía las posibilidades de creación y el enriquecimiento del ejercicio de la docencia. A su vez plantea desafíos a superar. Por ejemplo, coordinar reuniones donde todo el equipo pueda participar de las discusiones. También, lograr un entendimiento de los aportes del otro para llegar a acuerdos. Incluso en las instancias en que todos los participantes son de la comunidad universitaria se presentan diferentes perspectivas y miradas influenciadas por la rama disciplinar a la que pertenecen. Más allá de las dificultades de coordinar encuentros y de llegar a un entendimiento mutuo, estas son las instancias centrales para su trabajo, los espacios de encuentro con los otros; donde surgen las ideas generadoras iniciales de los proyectos y se discuten las diversas propuestas a realizar.

A pesar de las instancias de planificación de las actividades, se generan situaciones imposibles de prever como las mencionadas en el capítulo anterior. Desde el rol como educadores se da lugar a las situaciones que niños y adolescentes traen de su historia personal al encuentro para trabajarlo respetando las propias culturas de los niños. Por otro lado, en varias oportunidades en las entrevistas miembros del equipo de trabajo resaltan que las tareas que fueron realizando dentro del programa fueron variando con el tiempo, progresivamente se asumieron mayores responsabilidades que iban desde aportar ideas y sugerencias o colaborar en el manejo de los materiales y preparación de los espacios hasta coordinar los propios talleres o incluso proyectos enteros. Por medio de la experiencia desarrollaron habilidades y conocimientos que les permitieron mutar en sus roles. También, les permitió preguntarse sobre cómo se plantean sus labores académicas a modo personal, qué buscan en el ejercicio de la docencia, en una carrera en investigación o a través de las prácticas en extensión. Estos procesos de reflexión transforman el conjunto de vivencias atravesadas en los proyectos de Acciones Nómades en aprendizajes en el marco de un tipo de educación experiencial (Camilloni, 2013) donde se ponen a prueba en una situación auténtica.

Sin embargo, se debe señalar que este tipo de reflexiones sobre las prácticas de enseñanza concretas se da de forma individual o en discusiones informales entre educadores. No hay instancias formales que dejen un registro de los debates e inquietudes. La coordinadora del espacio reconoce que este tipo de prácticas se vinculan a la investigación, entiende que llevan adelante procesos de investigación-acción-participativa pero que tienen grandes dificultades para llevar un registro etnográfico y sistematizar sus acciones debido a las exigencias de las prácticas y las dificultades que presentan las limitaciones de recursos y

personas trabajando activamente. Sin embargo, el equipo ha podido sistematizar estas prácticas muy lentamente, con algunas pocas publicaciones (Denis, Marinetti, Pupio, 2021; Pupio, 2021, Pupio y Colombo, 2021). Esto es un tópico que se reitera en gran parte de los proyectos de extensión, y deriva de las dificultades metodológicas para llevar adelante el registro.

Por último, al encarar acciones vinculadas a diferentes prácticas sobre las que identifican la necesidad de formación extra se busca asesoramiento profesional o se gestionan capacitaciones para los educadores específicos que trabajaran en torno a esas prácticas. Por ejemplo, cuando se decidió realizar la producción de un podcast se conformó un grupo de siete personas que trabajó en articulación con la radio de la universidad (encargada de la edición) y con un locutor profesional que le enseñó a este equipo aspectos fundamentales para comunicar en un espacio como ese. Por otro lado, lograron gestionar desde la Secretaría de Extensión del Departamento de Humanidades el dictado de un curso sobre narrativas transmedia y otro sobre la creación de podcast, abiertos a toda la comunidad. Esto les dio instancias de reflexión teóricas y prácticas sobre las tareas a desarrollar.

En todos los procesos mencionados se ha hecho énfasis en la dimensión formativa para el equipo del programa, sin embargo hace falta considerarla para las comunidades con las que se trabaja. Ahora bien, si se entiende la divulgación como un proceso para fomentar el acceso a los conocimientos científicos y a diversas formas de expresión artística, se necesitará un fuerte compromiso en territorio para reconocer las necesidades y percepciones de los sujetos con los que se trabaja en cada ocasión. Es decir, el trabajo de CPC necesita ser situado, en contacto con las comunidades, empático e intencionalmente creativo. Profundizando los procesos de accesibilidad la comunicación se acercará en mayor medida a una popularización de la ciencia.

Extensión Universitaria en territorio

De acuerdo a lo comentado en las entrevistas, las implicaciones de la extensión universitaria no solo estarían vinculadas a la financiación que provee una parte de los recursos materiales y económicos que necesitan los proyectos. También, tiene implicancias teóricas y metodológicas sobre las intervenciones en territorio.

Por un lado, en relación con los recursos se destina una parte para el trabajo territorial y otra parte se destina a la conformación de un equipamiento destinada para trabajar. Por ejemplo, grabadores periodísticos, materiales para los talleres, un gabinete equipado con computadoras, impresora, escritorios, cámaras web, etc. De esta manera, se fue creando un espacio de trabajo real, disponible diariamente, central como soporte para pensar el territorio.

Se discuten sobre las necesidades que se van planteando alrededor de cada línea de trabajo y se decide en invertir colectivamente. Estas prácticas de gestión permiten adecuar las oficinas y recursos de tal forma que resulten facilitadores para el desarrollo de los proyectos. Es fundamental considerar el aspecto material ya que no es un elemento menor, condiciona fuertemente las posibilidades de acción en territorio.

Por otro lado, lo que tradicionalmente se ha denominado extensión “refleja una concepción en cierta manera bancaria de la construcción del conocimiento y de la circulación de saberes significativos... Sin embargo, no puede pensarse la universidad de manera aislada, ya que es parte de la sociedad y por lo tanto no puede “extenderse” hacia esta última” (Acconcia et al., 2012, p.7). A pesar de que esta concepción de extensión ha sido fuertemente cuestionada, se puede reconocer en numerosas prácticas extensionistas vinculadas a posturas asistencialistas o de transferencia de conocimientos. Sin embargo, no es la visión que se intenta sostener desde Acciones Nómades. Lo expresan las palabras de una estudiante colaboradora del programa: “creo que es [la extensión] una forma de construir conocimiento que involucra a otros, pero que de verdad intenta involucrar a otro” (Entrevistade 3, 2020).

Ahora bien, *Arqueología en Cruce* comenzó a presentar proyectos de extensión en la UNS a partir del año 2012 al encontrar en las nuevas convocatorias el sostén presupuestario necesario para las propuestas que deseaban realizar. Sin embargo, el formato de proyectos anuales genera inestabilidades y falta de continuidad en las acciones de extensión. Esto afecta principalmente a los trabajos territoriales. Por este motivo Arqueología en Cruce ha decidido pensarse a sí mismo como un programa constituido por múltiples líneas de acción, entre las cuales “Acciones Nómades” se presenta en forma de proyectos anuales respondiendo a los requerimientos de las convocatorias para su financiamiento.

Entonces, a pesar de sostener una continuidad en la modalidad de trabajo como programa, el formato de proyecto anual limita la permanencia del equipo en el territorio. A pesar de que las intervenciones están diagramadas para cumplir con los tiempos estipulados, a la hora de trabajar con las comunidades se reconoce que los tiempos no son los mismos. A veces, las respuestas son más lentas de lo esperado y el equipo se ve obligado a respetarlos más allá de que se cumplan los plazos pautados para el proyecto o no. Por lo tanto, el financiamiento anual de los proyectos, la discontinuidad de los equipos de trabajo (por tratarse de trabajo ad honorem y voluntarios) limita las posibilidades de co-creación, de sostenimiento de los vínculos, de seguimiento de los sujetos o comunidades con les que se trabaja.

Por lo general, se procura mantener el vínculo con las organizaciones y con las autoridades de las mismas más allá de los proyectos puntuales frente a posibilidades de nuevas

colaboraciones. Sin embargo, el vínculo con los niños y adolescentes para quienes y con quienes fue pensado el proyecto es el que más se resiente ya que termina una vez finalizadas las acciones planificadas. En conclusión, el programa tiene su propia continuidad. Lo que no sostiene continuidad es el desarrollo de los proyectos de extensión ya que desde la Secretaría de Políticas Universitarias se sostiene el formato anual, tal como enfatiza la coordinadora del espacio.

Al respecto, se puede observar como el proyecto “*¿Qué nos hace humanos?*” se desarrolló en varias etapas a partir del 2017 y aún actualmente se continúan líneas de acción vinculadas. Esto fue posible debido al compromiso del equipo con los trabajos que realizan. Sin embargo, se necesitaron nuevas fuentes de financiamiento para continuar con las acciones propuestas. A partir del trabajo inicial de la producción del manual escolar se desarrollaron otra línea de acción vinculadas con la comunicación de estos contenidos por redes sociales y por la página web de *Arqueología en Cruce*. Incluso al momento de escritura de esta tesina se acaba de publicar una nueva versión digital adaptada a condiciones de accesibilidad. Este nuevo formato permitiría una mayor divulgación del trabajo realizado. Entonces, se trata de casi cinco años de continuidad a partir de un proyecto pero que demandó la búsqueda de diversas fuentes de financiamiento para sostenerlo.

A pesar de los limitantes mencionados, por medio de la extensión el programa se plantea como objetivos de sus trabajos de divulgación generar redes entre la universidad y otros espacios que permitan discutir temas que consideran pertinentes y que muchas veces quedan anclados en la universidad. Por ejemplo, las discusiones en torno a los pueblos originarios y los estereotipos, el racismo, cuestiones de género, etc. Como se ha mencionado antes, el diálogo es un elemento esencial en las prácticas del programa. En el caso de los trabajos territoriales el primer paso siempre es establecer un diálogo extenso con los sujetos para entender cuáles son sus inquietudes, sus necesidades, sus intereses en torno a la vinculación con la universidad y con *Arqueología en Cruce*. Es a partir de ese punto que se comienza a planificar y organizar posibles actividades sosteniendo el diálogo con las comunidades o instituciones con las que se trabaja, de tal manera que el plan de trabajo es en realidad una co-construcción entre los espacios. No se lleva adelante ningún tipo de acción sin un previo acuerdo y discusión con el territorio. A partir de estos acuerdos y a medida que se va desarrollando las intervenciones se evalúa el proceso y se redefinen las futuras actividades. Las primeras instancias de diálogo son las que permiten el desarrollo de un mapeo social.

El diálogo también aparece como la propuesta de trabajo en las prácticas de enseñanza por medio de los talleres participativos. Talleres en los que se juega con el arte y con la frontera

entre los saberes propuestos desde la universidad y los traídos al encuentro por los niños y adolescentes. En este marco, el diálogo es la instancia de coproducción. Los conocimientos científicos (entre otros tipos de contenidos que se ponen en juego en las prácticas educativas) son el objeto cognoscente que se constituye como mediatizador de la comunicación. Porque el diálogo, el vínculo que se construye se hace alrededor de ellos.

Ahora bien, en aquellos casos en que la propuesta no genera una respuesta, no abre el intercambio y diálogo, se respeta el interés de la comunidad y reconfiguran las actividades dando lugar a nuevas prácticas de enseñanza. En las entrevistas aparecía la pregunta sobre cómo entender cuando se está invadiendo el territorio con las propias lógicas, cómo manejar los vínculos para no forzar el trabajo, por respetar los tiempos y posibilidades de las comunidades. Las educadoras afirman que es en diálogo que van desarmando preceptos y esa apertura les permite reestructurarse continuamente en las prácticas educativas. En el caso de la propuesta de producción de un podcast en conjunto con los adolescentes del programa Envión, hubo poca respuesta y participación. Por lo cual, no se insistió en esta línea de trabajo y quedó como un espacio a redefinir y repensar.

En el territorio, las prácticas de extensión universitaria desde la mirada educativa que tiene Acciones Nómades permiten la construcción de conocimientos. Díaz Barriga (2006) sostiene que el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Entonces, esta construcción de conocimientos que es colectiva, se genera donde hay diálogo, encuentro con un otro. Se podría sostener, tal como señala Freire (2003) que se trata de una pedagogía del movimiento, que se hace al andar, abiertos al cambio y a la diferencia, una pedagogía de apertura hacia el otro, diferente.

El trabajo en territorio, desde una perspectiva crítica de la extensión (a la que Freire justamente denomina 'comunicación') se hace caminando, andando. Caminar otros territorios, distintos a los acostumbrados, para que las experiencias atravesaran, enriquezcan, movilicen, interpelen, conmuevan, indignen, inviten a implicarnos. Finalmente, transformen. En concordancia con lo planteado, en Acciones Nómades las acciones a desarrollar “se decidieron a partir del barrio”, después de andar el barrio, de entrar en un proceso de diálogo.

Desarrollar los proyectos desde una pedagogía territorializada implica reconocer la potencia del pensamiento situado y contextualizado histórica y políticamente, implica articular con experiencias, movimientos, subjetividades vinculadas a luchas concretas, fomentando el desarrollo de lógicas contrahegemónicas y cuestionadoras del eurocentrismo (Caballuz-Ducasse, 2015). Todo esto nos conduce a la cuestión de la revalorización de los saberes de la comunidad y a su resignificación. A partir de caminar las calles del Barrio Stella Maris con los

niños y adolescentes, de escuchar sus relatos y la identificación de lugares significativos para ellos cargados de situaciones de violencia y estigmatizaciones; se propone fotografiar esos espacios y crear nuevos relatos para acompañarlos, se propone intervenir estos espacios barriales identificados por la violencia y las disputas de poder y transformarlos en espacios públicos para el aprovechamiento de todo el barrio como una plaza, se propone una “excavación arqueológica” para recuperar objetos perdidos e inventarles una historia. Es decir, se propone trabajar con las ‘manos’, pero también trabajar desde la problematización del contexto, desde la redefinición de una identidad impuesta, desde la creatividad y el juego. Así, en museos o en programas como este es importante resaltar que “educar la mirada no es imponer una mirada legítima, sino ayudar a otros a construir la propia” (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 138).

Para finalizar, se reconoce en los proyectos una intencionalidad político-académica. Están atravesados por dos dimensiones: la CPC desde una perspectiva de la popularización del conocimiento científico, y una noción de extensión universitaria con carácter territorial y de cocreación. Esto es visible en su explícito deseo de generar procesos de revalorización de los saberes populares que a su vez dialogan de tal forma con los saberes académicos que generen posibilidades concretas de transformación del contexto y/o de los sujetos mismos. En este sentido las palabras de Freire (1987) cobran gran relevancia:

No hay diálogo, tampoco, si no existe una profunda fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (p. 66)

La posibilidad de crear es un derecho humano y es a través del diálogo como estrategia pedagógica que se le da lugar.

CAPÍTULO V

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

*Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la
palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.*

Freire, 1987

En este trabajo se ha pretendido analizar el programa *Arqueología en Cruce* en el contexto de una reflexión sobre las prácticas educativas en museos universitarios. Para tal fin se ha realizado un trabajo etnográfico y de análisis documental sobre su línea de acción *Acciones Nómades* al mismo tiempo que se ha incluido las voces de educadoras de tres museos universitarios nacionales de índole etnográfica y arqueológica, con carácter muy preliminar.

La fortaleza de estos tres museos deriva de la institucionalidad. En primer lugar, cuentan con una trayectoria histórica vinculada a las universidades. Además, implica contar en algunos casos con un presupuesto propio para el museo y una planta de trabajadores contratados formalmente. Esto sienta una base estable de la que *Arqueología en Cruce* carece. Por el contrario, el programa tiene una cierta fragilidad proveniente de su adaptación al formato de extensión universitaria que financia los proyectos anualmente y obstaculiza su continuidad.

Sin embargo, el arraigo institucional también puede representar una barrera para el desarrollo de prácticas educativas al limitar las posibilidades de intervenciones territoriales; aún más al trabajar con escalas geográficas de las dimensiones de Buenos Aires, La Plata o Córdoba. Esto no significa que no se realicen, existen algunas propuestas de este tipo. Por el contrario, este es el punto fuerte de *Arqueología en Cruce* en una ciudad de menor escala como es Bahía Blanca.

Desde la lógica del programa, los territorios los barrios se transforman en el espacio museográfico. Espacio que no es solo para exhibir sino para intervenir, para desarrollar procesos educativos, para fomentar la reflexión y la creación. Esto es posible desde una museología crítica que invita a pensar más en el territorio que en el museo como edificio, en el patrimonio más que en colecciones y en comunidades más que en públicos. En este sentido, la educación en los museos se presenta como un proceso de construcción de significados a través de la negociación entre la historia que se expone y las que traen los visitantes (Calvo, 1996; Alderoqui y Pedersoli, 2011). En un escenario museográfico constituido por el territorio barrial la negociación, el diálogo se vuelve todavía más esencial. Estas son las bases para el desarrollo de una museografía territorial o nómada.

Queda claro que los objetivos de cada proyecto territorial desarrollado están orientados a la revalorización de los saberes populares, a la divulgación de conocimientos científicos y a la generación de espacios que permitan la reflexión y problematización de las realidades contextuales de los territorios. El programa entiende la CPC como un proceso amplio y dialógico y hacia eso apuntan todas sus líneas de acción dentro de las que se desarrollan prácticas educativas. Particularmente, Acciones Nómades se constituye a partir de proyectos educativo/extensionistas.

Tanto las ideas, las decisiones y el desarrollo de las prácticas se generan colectivamente, desde un enfoque horizontal, como espacio abierto a la diversidad de voces sin perder la coherencia metodológica y epistemológica. De tal forma, que busca construir un proyecto pedagógico integrador como resultado del trabajo no de una o dos personas sino de un amplio colectivo interdisciplinar.

Entonces, teniendo como punto de partida el diálogo se reflexiona en conjunto con las comunidades sobre aspectos de sus historias que se traen a los encuentros educativos. A partir de ellas, se problematizan posiciones eurocéntricas, capitalistas, patriarcales, racistas, discriminatorias, etc. Entonces, desde una epistemología “otra”, el conocimiento científico se utiliza como herramienta liberadora para construir nuevos conocimientos situados y un nuevo sentido común. Esto da cuenta de un posicionamiento político y pedagógico del programa.

Además, el desarrollo de prácticas educativas o de comunicación pública de la ciencia fundamentada en una perspectiva teórica de la educación crítica y de la extensión crítica brinda un espacio para el desarrollo de prácticas que integren docencia, investigación y extensión. No hay que olvidar que el equipo de Arqueología en Cruce tiene como base un grupo de investigación constituido que trabaja en varias líneas de investigación. Sin embargo, las propias prácticas educativas y extensionistas son un campo de indagación en el que están profundizando actualmente. Sumar a sus acciones procesos de investigación Acción-Participativa formalizada permitirá reflexionar sobre la integración de estas tres funciones en su programa. En este punto, no se puede dejar de resaltar que esta labor demanda un marco institucional de reconocimiento, para dejar de caer en voluntarismos que fomentan una actitud asistencialista.

Entonces, si se piensa sobre la territorialización de la universidad, la curricularización de las prácticas de extensión es un elemento indispensable. Pero este proceso va a demandar la construcción de una ecología de prácticas tal como la entiende Kemmis et.al (2014). En este aspecto los proyectos de Acciones Nómades representan un puntapié inicial para la reflexión sobre la construcción de estos procesos. Sin embargo, no hay que desconocer que este es un

camino sinuoso, difícil y que muchas veces, ya en el territorio, no se alcanzan los objetivos propuestos. En síntesis, retomando los aportes de Fayard (en Cazaux, 2015) trabajados en el apartado anterior se reconoce en las prácticas del programa la integración de tres tipos de objetivos: políticos, cognitivos y creativos.

Un último elemento que necesita ser considerado, sobre todo a partir de la abrupta irrupción de la emergencia sanitaria a nivel mundial, es el desarrollo de las prácticas educativas por medios virtuales. Cabe destacar que desde principios del año 2020 hasta la actualidad, el ASPO obligó a las universidades y sus museos a cerrar las puertas y suspender todas sus actividades presenciales. Entonces, se sumaron nuevos desafíos a los ya existentes: se necesitó una transformación rápida de las prácticas y dinámicas para adaptarse al nuevo contexto y seguir “abiertos” al público. Estos cambios resaltan problemáticas no resueltas pero también presentan el desafío de explorar nuevos caminos para los museos. Incluso, una vez finalizada la emergencia sanitaria, muchas de estas transformaciones quedarán sedimentadas. Sin lugar a dudas, la nueva normalidad será muy distinta a la previa.

De igual forma implicó para el equipo de Arqueología en Cruce repensar qué significaba “estar en el territorio”, considerando que los cambios no eran simplemente instrumentales. Sino que reestructurar sus prácticas; también implicaba discutir sus fundamentos metodológicos, pedagógicos y epistemológicos. Se abre la pregunta ¿cómo se interviene el territorio desde la virtualidad?

En cada proyecto los territorios se recorrieron, sea en un primer momento para la realización del mapeo inicial o como parte del desarrollo de los talleres para pensar en la arqueología del paisaje o reflexionar en torno a lugares históricos u obras arquitectónicas famosas; y se acompañó ese recorrido desde el rol de educadores. Por lo tanto, la dimensión física, espacial ha sido fundamental en las propuestas de trabajo. Entonces ¿cómo afecta la ausencia de estas prácticas al proceso educativo?

Desde el programa aún no han podido formular respuestas al respecto sino que se multiplican las preguntas. A pesar de eso, se ha continuado trabajando con los recursos disponibles en algunas líneas de acción. Sin embargo, la posibilidad de diálogo e intervención con los territorios se ha reducido drásticamente dado que se trabaja con los sectores de la población más desfavorecidos socioeconómicamente. Entonces ¿Cómo sostener procesos educativos desde la virtualidad cuando no están los soportes materiales necesarios? En una universidad como la UNS, de segunda generación, con un poco más de 60 años, aún hay un enorme recorrido por realizar en vinculación con la educación en entornos virtuales. Se vienen realizando algunos pasos en esa dirección desde el año 2017. Esto da cuenta de que este ámbito

de trabajo es muy reciente para esta universidad y todo un campo a seguir indagando. Sin embargo, el equipo de Arqueología en Cruce ha asumido el desafío y sigue andando, sigue construyendo el espacio en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión.

Para finalizar, se resalta la potencialidad del estudio de museos y programas universitarios y sus prácticas educativas, que reside en la producción de conocimiento situado, anclado en el territorio. Además, los campos de estudios específicos de pedagogía en museos y museología son áreas de vacancia en el contexto argentino y aún más en Bahía Blanca y la UNS. Los resultados de esta investigación pueden servir de insumo para la reflexión en otros espacios. Por otro lado, esta línea de investigación sobre educación en museos será continuada en futuras investigaciones que amplíen y profundicen los análisis presentados en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acconcia, M. L.; Álvarez; M.V.; Michniuk, N.; Villanueva, M. L.; Ibáñez, V.; Ali, S.V.; Rivitti, M. J.; Henriquez, G. (2012) La extensión universitaria como espacio dialógico de construcción y problematización de saberes y prácticas. *Revista EXT*, Vol (3), 1-26. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/2817/pdf_1
- Aguirre Pérez, C. y Vazquez Moliní (2004) Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 3, N°3.
- Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M. E.; Harf, R.; Kalmar, D.; Spravkin, M.; Terigi, F. y Wiskitski, J. (2002) *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011) *La Educación en los Museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Alfageme G., B. y Marín T., T. (2006). Uso formativo de los Museos Universitarios en España. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 11:263-286
- Alfageme González, M. B. Y Martínez Valcárcel, N. (2007). Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(1), 1-19. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Almeida Martínez, P. y Mitjás, A. (2014). As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20 (3), 721-737. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132014000300721&lang=pt
- Álvarez C. y Maroto J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Baldasarre, M. I. (2006) Sobre los inicios del coleccionismo y los museos de arte en la Argentina. *Anais do Museu Paulista* 14 (1): 293-321.
- Bartolomé, O; Casado, L.; Jeria, V., Zabala, M. (2019) Dossier: nueva museología, museología social. *Revista del museo de antropología* 12 (2):123-128.
- Batallan, G. & R. Diaz (1988) *Notas para la fundamentación del área de investigación y difusión educativa del Museo Etnográfico*. Buenos Aires. Ms.

- Batallan, G. & R. Diaz (1990) "Salvajes, barbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria" *Cuadernos de Antropología Social* 2(2), pp. 41-46. Buenos Aires, FFyL, UBA.
- Blasco, M. E. (2004) La fundación del Museo Colonial e Histórico de la Provincia de Buenos Aires. Cultura y política en Luján, 1918. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani* 25: 89-119.
- Blasco, M. E. (2011) La formación del Parque Evocativo y Museo "Los Libres del Sur" (Dolores 1939-1942). *Cuadernos del Sur Historia*, en prensa.
- Blasco, M. E. (2012) De objetos a 'patrimonio moral de la nación': prácticas asociadas al funcionamiento de los museos históricos en la Argentina de las décadas de 1920 y 1930. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 00: 1-25.
- Blasco, M. E. (2013) Museografía y recreación de la historia: la formación del Museo Pampeano y Parque 'Los Libres del Sur' (Chascomús, 1939-1943). *Corpus. Archivo virtuales de la alteridad americana*, 3 (1): 1-18.
- Blasco, M. E. (2015) La asistencia de público a los museos históricos de Buenos Aires durante la década de 1940. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 1.
- Bonafé Martínez, J. (2012) La educación (social) y sus pedagogías. En La Universidad y el sistema educativo (88-91). *Cuadernos de pedagogía*. N° 422. España: Universidad de Valencia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) ¿Aprendices o aprendices de brujos? Y Conclusión. En: Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (pp.81-114). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brandani, A. (2008) *Filosofía de la Liberación: Sus (nuevos) caminos. Historia-presente: propuestas de vida. Dos líneas: Rodolfo Kusch y Enrique Dussel*. (Tesis de Licenciatura en Filosofía) Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Calvo Hernando, M. (2003), *Divulgación y Periodismo Científico: entre la claridad y la exactitud*. Dirección General de Divulgación de las Ciencias. México: UNAM.
- Calvo, S. & V. Staffora (2011) "Cara a cara. Prácticas educativas en un museo de antropología", *X Congreso de Antropología Social, Filosofía y Letras*, UBA, 29 de noviembre al 2 de diciembre 2011.

- Calvo, S. & V. Staffora (2013) “¿Transmitir, comunicar, mediar? La experiencia de transmisión en un museo antropológico”, en *1º Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios*. Red de Museos Universitarios de la Universidad de La Plata, 13 a 15 de noviembre 2013.
- Calvo, S. (1996) “La extensión educativa: una propuesta para el público escolar”, en Alderoqui, S. (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*, pp. 87-124. Buenos Aires, Paidós.
- Calvo, S. (2017) “Ordenar los legados para situar el futuro. Orientaciones para las prácticas de transmisión cultural”, en Reca, M.M. & M. Bialogorski (comp) *Museos y visitantes. Ensayos sobre estudios de público en Argentina*, pp. 124-159. Buenos Aires, ICOM.
- Calvo, S. (2021) *Los programas públicos de los museos. Guía de observación y planificación*. Museo Etnográfico, FFyL, Universidad Nacional de Buenos Aires. (Texto inédito)
- Calvo, S. 1998. “*Retratos de familia: las fuentes como recursos para la enseñanza del tema*”, en Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Buenos Aires, Paidós. 1998.
- Calvo, S. 2018 La gramática del museo y su incidencia en su función de transmisión cultural. Congreso Sudamericano de Museos Universitarios: “Los Museos Universitarios en el siglo XXI”. 13 y 14 de septiembre de 2018. Facultad de Psicología UBA. CABA
- Calvo, S. y Staffora (2013) *¿Transmitir, comunicar, mediar? La experiencia de difusión en un museo antropológico*. 1º Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios, 12 al 15 de noviembre de 2013. La Plata, Argentina.
- Camilloni, A. R. W. (2013) La Inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Gustavo Méndez et al. (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Cazaux, D. (2014) Historia de la divulgación científica en la Argentina. *Histomedicina*, Vol VI, N°2. Recuperado de: http://www.fmv-uba.org.ar/comunidad/revistasylibrosdigitales/histomedicina/VolVI_N2_2014/articulo_1.pdf
- Cazaux, D. (2015) Capítulo II: La problemática de la Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología. En: Cazaux, D. (2015) *La divulgación del conocimiento realizada a través de los portales de Internet de las universidades argentinas* (pp.140-310). Tesis Doctoral. Universidad Austral. Facultad de Ciencias de la Información.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. España: Editorial Gedisa.
- Cortassa, C (2018). La identidad del campo de Comunicación de las Ciencias en América Latina. *Journal of Science Communication – America Latina* 01(01): 1-10

- Cortassa, C. y Rosen, C (2019). Comunicación de las ciencias en Argentina: escenarios y prácticas de un campo en mutación, en *ArtefaCToS*. . Vol. 8, No. 1: 61-8. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14201/art2019816181>
- De Sousa Santos (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, Universidad de la República.
- Denis, A. C.; Marinetti, C. y Pupio, A. (2021) Arqueología en cruce. Acerca de cómo construir escenarios de interacción social desde la ciencia. En Pupio, A.; Alcalde, R. A. y De la Fuente, L. (2019) *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar(nos) en las aulas* (pp. 171-175). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la vida y la escuela*. México: McGraw-Hill
- Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Dos Santos Portilho, A. (2015) *Deslizamentos entre campo intelectual e campo político na produção da museologia social como objeto de política de governo no Brasil (2003 – 2009)*. En XXVIII Simpósio Nacional de História “Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis.
- Echagüe, L. (2010) Algunas cuestiones para impulsar el debate sobre la construcción de los Museos Universitarios en Universidades Públicas. En M. M. Reza, *Gestión y planificación*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Echagüe, L. (2016) La gestión de museos universitarios en universidades Públicas frente a los actuales desafíos ético Políticos. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Estrada, L. (2002), “La divulgación de la ciencia”. En Tonda et al. (2002) *Antología de la Divulgación de la Ciencia en México*. México: UNAM
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- Falla, S. (2016). Reconocer nuestros públicos y sus experiencias. Investigaciones que cambian perspectivas. En Massarani, L. (Coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante*, (pp-55-64). Rio de Janeiro, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP- UNESCO

- Farro, M. (2009) *La formación del Museo de La Plata. Coleccionistas, comerciantes, estudiosos y naturalistas viajeros a fines del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.
- Fernandes Bizerra, A. (2009). *Atividade de aprendizagem em museus de ciências*. (Tesis de doctorado). Universidade de São Paulo. Recuperada de file:///C:/Users/user/Downloads/AlessandraFernandesBizerra.pdf
- Ferreira, C. (2007) Ciencia y nación: Una visita a los museos de la Universidad nacional de Córdoba (Argentina). *Revista de Museología*, Nro. 40. Madrid; España.
- Fontal Merillas, O. (2004) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. España: Trea.
- Franco Avellaneda, M. y Linsingen, I. V. (2011). Popularizaciones de la ciencia y la tecnología en América Latina: mirando la política científica en clave educativa. *RMIE* [online], vol.16, n.51, pp.1253-1272.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1996) *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores
- Garaño, I. y Harguinteguy, F. (2019) Capítulo VI: Universidad en movimiento: territorio, territorialización y praxis. En Elsegood, L. y Petz, I. (comp.) (20019) *Universidad en movimiento. Curricularizar la Extensión* (pp.147-175)
- García, S (2011) Museos provinciales y redes de intercambio en la Argentina. En *Coleccionismos, Prácticas de campo e representações*, editado por Alda Heizer y Margaret Lopes, pp.75-91. EDUEPB, Universidad Estadual da Paraíba, Paraíba.
- García, S. (2007) Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 14 (1): 173-196.
- García, S. (2010) Museos y materiales de enseñanza en la Argentina (1890-1940). En *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*, compilado por Américo Castilla, pp. 91-110. Paidós Entornos, Fundación TyPA, Buenos Aires.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*. Año VII. N°17. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa.

- Giroux, H. y P. McLaren (1998) Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En Giroux, H. y P. McLaren (1998) *Sociedad, cultura y educación* (pp. 137-170). Madrid, Miño y Dávila.
- Giuliano, G., Loes Arnaiz, M. y Vargas, G. (2011) Conservación y Formación de Recursos Humanos en un Museo Universitario. Simposio llevado a cabo en VIII Congreso internacional de museología. Rosario, Argentina.
- González, E. N. y Piñeda, M. A. (2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 444-457. Medellín, Colombia.
- González, J.; Miguel, M.; Rosso, I. Toledo López, A. y Toledo López, V. (2016) Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre, Tandil. *Revista Masqueadós*. N°1, Año 1, pp.61-71. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Gregorová, A. (1980). (sin título). *Museological Working Papers*, N°1; pp.1-67.
- Guber, R. (2005), *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea
- Huysen, A. (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Goethe Institut-Fondo de Cultura Económica, México.
- Kantor, D. (2005) *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES)
- Kaplan, C. Llomovate, S. (2005) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapur: Springer.
- Kowalczuk, S. (2013). Museos universitarios, ciudadanía y Derechos humanos; reflexiones y propuestas desde el área de la museografía. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios. Buenos Aires, Argentina
- Kowalczuk, S. y Caro, M. (2010) Museos universitarios en el bicentenario- el desafío De la inclusión. Integración de públicos con capacidades diferentes. La experiencia en el Museo de Antropología con públicos ciegos y disminuidos visuales. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Nacional de Museos Universitarios. Universidad de La Plata. La Plata, Argentina.

- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005) Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En: *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 9-19). Buenos Aires: Noveduc
- Lopes, M. y Muriello, S. (2005) El movimiento de los museos en Latinoamérica a fines del siglo XIX: el caso del Museo de La Plata. *Asclepio* LVII (2): 203-222.
- Lopes, M. y Podgorny I. (2001) The Shaping of Latin American Museums of Natural History, 1850-1890. *Osiris* 15: 108-118.
- López Suarez, A. F. (2019) Patrimonios liberadores: el museo como herramienta para la solución de conflictos. *Revista del Museo de Antropología* 12 (2): 165-173.
- Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y., & Bernal Romero, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, (44-Especial), 1-24.
- Mairesse, F. (1998). "El álbum familiar". *Museum Internacional*, I (197, 1). Documento especial: Cincuenta años de Museum y los museos en la UNESCO
- Marcilese, J. (2019). *La Extensión en la Universidad Nacional del Sur. Orígenes y evolución (1948-2018)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Secretaria General de Cultura y Extensión Universitaria.
- Marín Torres, M. T. (2003). Territorio jurásico: museología crítica e historia del arte en España. En Jesús Pedro Lorente (dir.) y David Amazán (coord.). (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 27-50). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Martini, Y. (2007) *Teoría y práctica de un museo. Balance de una pasión*. Córdoba: Del Boulevard.
- Massarani, L., Aguirre, C., Pedersoli, C., Reynoso E. y Lindegaard, L. M. (2015). RedPOP: 25 años de Red en Comunicación de la Ciencia en América Latina. *JCOM* 14 (03), Y06_es.
- Mejía, M. R. (2013) *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú
- Melgar, M.F. (2016) Estudio de percepciones asociadas a los museos: desafíos para la creatividad. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 5, 41-57.
- Melgar, M.F. y Elisondo R. C. (2016) Museos, formación profesional e innovación educativa en la universidad. *Revista Contextos de Educación*. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC.
- Menezes de Carvalho, L. y Moletta Scheiner, T. C. (2015) Constitución y consolidación de la Museología como campo disciplinario: reflejos de la legitimación de un campo

- específico. En *Nouvelles Tendances de la Muséologie* (pp.175-190). ICOFOM Study Series, núm. 43.
- Neves, R. y Massarani, L. (2016). O olhar das crianças sobre uma exposição interativa. En Massarani, L. (Coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante* (pp-65-72). Rio de Janeiro, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP-UNESCO
- Palacio, G. y Cargnelutti, R. (2017) *Prácticas de aprendizaje de alumnos de la Tecnicatura en Comunicación y Turismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC en el Museo Histórico de esa Universidad*. Ponencia llevada a cabo en III Congreso de Extensión Universitaria de AUGM, I Encuentro de Museos Universitarios de AUGM. Universidad Nacional del Litoral.
- Pardo, H. R. (2012) La invención de la ciencia: la constitución de la cultura occidental a través del conocimiento científico. En: Palma, H. A. y Pardo, H. R. (2012) *Epistemología de las Ciencias Sociales. Perspectivas y problemáticas de las representaciones científicas de lo social* (pp.17-41). Buenos Aires: Biblos.
- Pedersoli, C. (2015). Popularizar las ciencias: un trabajo compartido entre museos y escuelas. En Massarani, L. (Coord.) *RedPOP: 25 años de popularización de la ciencia en América Latina* (pp. 49-62). Rio de Janeiro: RedPOP-UNESCO, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz. Recuperado de <http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/06/RedPOP-25-a%C3%B1os-de-popularizaci%C3%B3n-de-la-ciencia-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Pedersoli, C. (2020) *Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo de la Universidad Nacional de La Plata*. (Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111220>
- Pedersoli, C; S., Basile; P., Rey; F., Court; M., Roncoroni. (2016) Comprender las experiencias de los visitantes en los museos y centros de ciencias. En Massarani, L. (coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante* (pp. 85-93). Rio de Janeiro: Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP- UNESCO
- Pegorano, A. (2003) Estrategia de formación de colecciones del Museo Etnográfico durante el período 1904-1917. Funcionarios de Gobierno en la recolección de piezas. En *Historias de la Ciencia Argentina*, editado por C. Lorenzano, pp. 17-28. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), Buenos Aires.

- Pelegrinelli, D. y Tabakman, S. (2019). "Módulo 1: Cuando los niños entran al museo" en el curso virtual Museos amigables para la niñez. Un buen anfitrión se fija en los detalles dentro del Programa Museos. Formación y Redes, dependiente de la Dirección Nacional de Museos, Secretaría de Cultura de la Nación.
- Pérez Gollán, J. A. y Dujovne, M. (1995) El Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras: balance de una gestión. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 22(1), 119-131. <https://doi.org/10.34096/runa.v22i1.1320>.
- Pérez Gollán, J.A. & M. Dujovne (1988) *El museo etnográfico: funciones, diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Ms.
- Pérez Gollán, J.A. (1997a) "Proyecto para el Museo Etnográfico (agosto 1987)", *Noticias de Antropología y Arqueología* 17. Buenos Aires. <http://www.equiponaya.com.ar/>
- Pérez Mateo, S. (2004) . La educación en los museos universitarios. *Boletín de Arte* n°25, 491-518. Universidad de Málaga.
- Pérez, D. A.; Lakonich, J.J.; Cecchi, N.H. y Rostein, A. (2009) *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (Comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Pinto, R. (2007) *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Pinto, R. (2012) *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Podgorny, I (2000) *El argentino despertar de las faunas y de las gentes prehistóricas. Coleccionistas, museos y estudiosos en la Argentina entre 1880 y 1910*. Eudeba/Libros del Rojas, Buenos Aires.
- Podgorny, I. (1999) Desde la tierra donde los monstruos aún no tienen nombre. El ordenamiento de la naturaleza a través de los museos y de la ciencia en la Confederación Argentina. *Quipu* 12 (2):167-186.
- Podgorny, I. (2005) La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia Científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 12: 231-264.
- Podgorny, I. y Lopes, M. (2008) *El desierto en una vitrina. Museos e historia natural en la Argentina, 1810-1890*. Limusa, México.

- Podgorny, I. y Lopes, M. (2013) Trayectorias y desafíos de la historiografía de los museos de historia natural en América del Sur. *Anais do Museu Paulista*, 21 (1): 15-25.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*, Buenos Aires: Galerna
- Pupio, M. A. (2005) Coleccionistas de objetos históricos, arqueológicos y de ciencias naturales en museos municipales de la provincia de Buenos Aires en la década de 1950. *História, Ciências, Saúde –Manguinhos* 12 (suplemento): 205-229.
- Pupio, M. A. (2016) “Emma Nozzi, school teacher and provincial collector (Buenos Aires, Argentina)”. En HoST- Journal of History of Science and Technology , en prensa.
- Pupio, M. A. (2021) *Acciones Nómades, espacio de participación colectiva en barrios de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina*. 6° Congreso Internacional Educación y accesibilidad en museos y patrimonio. Sao Pablo, Brasil.
- Pupio, M. A. (coordinadora) (2020): “Arqueología en cruce wordpress”, Departamento de Humanidades UNS, Bahía Blanca. En <https://arqueologiaencruceuns.wordpress.com/>.
- Pupio, M. A. y Colombo, M. (2021) *Arqueología y comunidades locales: experiencias de creación de escenarios de coparticipación en la provincia de Buenos Aires*. 12° Congreso Argentino de Antropología Social. 22-25 de septiembre de 2020. La Plata, Argentina.
- Pupio, M. A. y Piantoni, G. (2017) "Coleccionismo, museo y saberes estatales. La colección arqueológica de Enrique Amadeo Artayeta en el Museo de la Patagonia (Argentina)". En *Revista de Estudios Sociales del Estado*, vol. 3, (5): 31-54.
- Pupio, M. A. Y Piantoni, G. (2018) Museos, coleccionistas y Estado. Tramas de circulación entre la actividad amateur y la experticia durante la primera mitad del siglo XX. En *Saberes desbordados. Historias de diálogos entre conocimientos científicos y sentido común (Argentina, siglos XIX y XX)*, editado por Jimena Caravaca, Claudia Daniel y Mariano Ben Plotkin, pp.92-117. Libros del IDES, Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2013) Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En: Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de la época*. Paidós, Buenos Aires.
- Reuelta, C., Valarolo, G., Biotti, R. y Fernández, P. (2013) *Resignificación del patrimonio histórico Universitario para la promoción de la cultura Científica. Museo, muestra de saberes, Experiencias y objetos de la fiq/unl*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

- Sassi, V.; Adrian, C.; Baigorria, L. y Boquin, S. (2015) Acerca de la construcción del campo disciplinar de la Pedagogía y algunas reflexiones en torno a su status epistemológico. *Ficha de cátedra de Pedagogía I*. Universidad Nacional del Sur.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010) La inclusión como problema de las políticas educativas. Revista *Quehacer Educativo*, N° 100, Edición Especial (Abril), pp. 74-78. Montevideo: FUM-TEP.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016a) Modelos de Extensión Universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67,7-27.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016b) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, N° 1, Año 1, pp. 9-23.
- Tommasino, H.; Gonzales Marquez, M.; Guedes, E y Prieto, M. (2006). Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tomassini, H y De Hegedus, P. (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo.
- Valladares, L. (2017) La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIX, núm. 158. IISUE-UNAM
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Gedisa.
- Zabala, M. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre (11), pp. 233-261. Mérida: Venezuela
- Zabala, M., Acosta, D., Burgos, S., Pedernera, G. y Zabala, N. (2010). *Bienvenidos al museo... Reflexiones acerca de las teorías y las prácticas en el Área Educación del Museo de Antropología FFyH - UNC*. En 1° Congreso de Museos Universitarios, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- Zabala, M., Galtés, M. Y Assndri, S. (2010) Extensión universitaria y tic. Reflexiones de la práctica docente en la problemática de la educación patrimonial. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1), pp. 111-117. Madrid, España.

ANEXOS

Anexo I: Listado de entrevistas

Tabla 1

Listado de entrevistas

Entrevistas N°	Nombre	Rol	Fecha	Medio
1	Pupio Alejandra	Coordinadora de Arqueología en Cruce	20 de noviembre 2020	Videollamada (Zoom)
2	Denis Ana Clara	Docente de historia colaboradora	8 de diciembre 2020	Videollamada (Zoom)
3	Marinetti Camila	Estudiante de historia colaboradora	8 de diciembre 2020	Videollamada (Zoom)
4	Roteta Lannes Candela	Estudiante de historia colaboradora	8 de diciembre 2020	Videollamada (Zoom)
5	Simón Cecilia	Docente de historia colaboradora	9 de diciembre 2020	Videollamada (Zoom)
6	Dop Sebastian	Estudiante de biología colaborador	22 de diciembre 2020	Videollamada (Zoom)
7	Oliveros María Belén	Estudiante de Ciencias de la Educación, trabajadora del programa Enviñon	4 de marzo 2021	Personal (audio grabado)
8	Pasquaré Luciana	Trabajadora del programa Enviñon	10 de marzo 2021	Videollamada (Zoom)
9	Romagnoli Melisa	Profesora de Historia	5 de abril 2021	Videollamada (zoom)
10	Laurent Vivian	Docente de historia (EMUNS)	6 de abril 2021	Videollamada (Zoom)
11	Andreozzi Gabriela	Docente coordinadora del área de Sociales en las EMUNS	13 de abril 2021	Videollamada (Zoom)
12	Rabanaque Claudia	Coordinadora del Área de Educación y Difusión	14 septiembre 2019	Cuestionario escrito

		Científica - Museo de La Plata		
13	Zabala Mariela	Ex-coordinadora del Área de Educación - Museo Antropológico UNC	14 de abril 2021	Cuestionario por audios
14	Calvo Silvia	Coordinadora del Área de Extensión Educativa - Museo Etnográfico UBA	30 de abril 2021	Videollamada (zoom)
15	Staffora Veronica	Coordinadora del Área de Acción Cultural - Museo Etnográfico UBA	5 de mayo 2021	Videollamada (zoom)