

Las pinturas rupestres como espacio de memoria local.

Experiencia Pedagógica: Pinturas Rupestres en el Nivel Inicial

Ricardo Ramos¹

Estela Martinez²

Resumen

Los sitios con pinturas rupestres, pueden ser analizados de formas diversas. Su interpretación es enriquecedora, no solo para conocer parte de la historia, sino también para legitimar -o no- discursos sociales entorno a estos, sus vínculos con las comunidades adyacentes y tensionar la visión “civilizatoria” de las historias locales.

Si afirmamos que la producción del arte rupestre se desempeña como una herramienta o estrategia que permite legitimar y justificar situaciones sociales, como así también, construir espacios sociales donde se expresa una forma de entender el mundo, es nuestra tarea como docentes, pensar estrategias que permitan conocer, y abordar estos sitios de manera integral, de forma tal que, estas construcciones no queden olvidadas, como tampoco ocultas, sino que deben ser recordadas y renombradas como lazos sociales del pasado local.

Proponemos, desde la perspectiva de pedagogía de la memoria, mostrar una experiencia desarrollada en torno al abordaje de pinturas rupestres vinculada con el nivel inicial. De esta experiencia, desarrollada entre 2018 y 2019, se desprenden algunos resultados que vinculan, no solo expresiones memoriales de niños y niñas de 4 y 5 años, sino de familias que participaron de la experiencia llevada adelante en la localidad de El Bolsón, Provincia de Río Negro.

¹ Profesor de Historia. Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (IFDC El Bolsón) - Universidad de Buenos Aires (UBA). ricardomramos.21@gmail.com

² Profesora de Nivel Inicial. Jardín de Infantes 101 – El Bolsón – Río Negro. estelitamar.2612@gmail.com

Las pinturas rupestres como espacio de memoria local.

Experiencia Pedagógica: Pinturas Rupestres en el Nivel Inicial



Visita al Sitio Gran Paredón de Azcona.
El Bolsón. Río Negro. Año 2019



Visita al Sitio Lanfré. El Manso. Río
Negro. Año 2018

Introducción

En el presente trabajo nos detenemos a relacionar los sitios con arte rupestre próximos a la localidad de El Bolsón, Río Negro, como sitios de memoria local. Desde esta perspectiva, y enmarcados dentro de experiencias educativas del nivel inicial, nos proponemos generar lazos históricos que propicien la mirada crítica a la historia local. Esta historia local, hegemónica, no incluye, en perspectiva general, a las poblaciones indígenas que habitan y habitaron el territorio, negando su existencia previa a los denominados “pioneros”.

Desde este lugar pensamos que la pedagogía de la memoria, que intenta vincular el pasado con problemas actuales es una forma de enraizar teóricamente nuestras experiencias. Si bien, este esquema hace énfasis en la historia reciente, creemos que su utilización es una puerta de acceso a establecer vínculos con el pasado local, donde el juego de la memoria y la historia es una vertiente potente a desplegar en el ámbito educativo.

Nos detendremos a describir la experiencia, para luego pensar en las evaluaciones, las relaciones establecidas, y reflexionar sobre las visitas a los sitios como dispositivos pedagógicos. Finalmente dejamos la puerta abierta para seguir en la construcción de

conocimientos históricos locales, que profundicen la mirada sobre los silencios, los olvidos, y potenciando las voces que por mucho tiempo fueron silenciadas.

Historia, memoria y trazos rupestres. Entramando la experiencia

En la Comarca Andina del Paralelo 42° (Pcias de Río Negro y Chubut) se encuentran diversas expresiones con arte rupestre. Estos sitios arqueológicos forman parte del patrimonio de una comunidad y son únicos e irrepetibles en tanto manifestaciones materiales de sociedades del pasado. Su característica principal es que son recursos culturales no renovables (Bellelli, et al., 2005). Este concepto es clave a la hora de planificar cualquier tipo de uso de estos bienes patrimoniales.

Estos sitios con arte rupestre, a los que hacemos mención; o bien forman parte del paisaje arqueológico local, o bien, son incorporado a la realidad paisajística sin detenerse, en ocasiones, en el análisis del pasado local. “El caso hace pensar que esas pinturas son concebidas como una presencia cotidiana, no extraordinaria e integrada a un singular paisaje cultural local” (Masotta et al., 2016: 549) Lo que nos muestra a las claras la penetración de un discurso europeizante que enarbola la *civilización ante la barbarie*.

“A través de memorias, olvidos y silencios los sujetos constituyen su espacio y se conectan con él, e incluso lo conocen y le otorgan determinadas interpretaciones. Particularmente, los relatos hegemónicos sobre la historia local están elaborados desde una visión blanca, occidental, nacionalista y civilizatoria; una definición del territorio como un espacio con límites fijos y estables y una concepción evolutiva del tiempo. La territorialidad es inaugurada y conceptualizada a partir del sedentarismo y la permanencia en un espacio definido por fronteras establecidas en el siglo XIX y no por las movilidades, desalojos y los «que están o estuvieron de paso»” (Crespo y Tozzini, 2016: 168)

En general, entre las comunidades no indígenas de la Patagonia, el pasado que se siente como propio tiene una profundidad temporal de cien años y está ligado a la “epopeya de los pioneros” planteada a partir de la llamada “Conquista del Desierto”. De este modo, y para legitimar el reparto de tierras que se dio a partir de entonces, se elaboró un relato histórico donde el pionero se constituye como protagonista de una epopeya y se hace invisible la presencia indígena en el pasado basándose en que estas poblaciones eran nómades. Así, se

argumenta que nunca “estuvieron” en el lugar y los primeros que se asentaron fueron los pioneros. En oposición a este discurso, los sitios arqueológicos son la evidencia material de la presencia humana, desde por lo menos 12.000 años en la Patagonia en general y 2000 años en la Comarca Andina del Paralelo 42, en particular. Por ello es lógico esperar que el discurso arqueológico genere tensiones en la comunidad y una cierta resistencia en ciertos sectores. (Bellelli, et al., 2005)

Una de las formas de poder tensionar estos discursos “del relato” histórico hegemónico local, es poder generar herramientas claras, concretas y situadas que den a conocer la información disponible generada por la academia, generar puentes que permitan poner en relieve relatos y memorias que hacen tensionar la historia hegemónica local. Es decir, crear lazos que permitan que la información genere una visión, al menos crítica, de los discursos que anulan la presencia indígena en la zona. Uno de esos puentes es poder legitimar, desde otros ángulos, a aquella población local que ha integrado a su vida cotidiana estos sitios; generar redes para que éstas aporten, no solo, el conocimiento de su ubicación precisa y diseños, sino que, a su vez, den sus opiniones sobre las versiones, dudas y creencias sobre su presencia y significados. (Masotta et al., 2016)

Esta vertiente es la que nos interesa desplegar en este trabajo, la que trata de recuperar ciertas experiencias de memoria local, es decir recuperar esas voces y experiencias, en torno a los sitios locales con arte rupestre. Planteado esto, y si decimos que “la memoria tiene su raíz en lo concreto, en el espacio, el gesto, la imagen y el objeto” (Cosci, 2011: 30), podemos pensar en los sitios con arte rupestre como sitios de memoria, lugares de memoria, *restos*, tomando la palabra de P. Nora (1984), que nos brinda una trama de significados para afirmar que la presencia humana, de la mano de estos espacios, antecede a los mencionados “Pioneros”.

Desde esta visión la historia pretende recuperar esos rastros, esas experiencias en torno a estos lugares de memoria. Si volvemos a P Nora (1984), él nos señala que la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. Rastros con los que el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. Es por ello que las experiencias que desarrollamos intentan articular ese conjunto explicativo dentro de los marcos del

recorte propuesto, en nuestro caso los sitios con arte rupestre, entendidos como sitios de memoria.

La experiencia

Durante la segunda mitad del año 2018 y todo el período 2019 se desarrollaron una serie de actividades que intentó hacer énfasis, a nivel general a re memorar, y hacer circular ciertas nociones históricas de la población local que tensionaran la historia de los “pioneros”. Esta experiencia, enmarcada dentro de una propuesta del Jardín de Infantes 101 de El Bolsón, Río Negro, vinculó el abordaje del reconocimiento del territorio, la historia local, y los procesos identitarios, a partir de crear ciertas nociones o acercamiento al conocimiento de los sitios arqueológicos de la zona con arte rupestre. Nos detendremos en la experiencia que permitió, entre otros tantos abordajes, repensar la construcción histórica de El Bolsón y alrededores, la cual ocultó, silenció y subordinó estas representaciones rupestres, desde la mirada de la pedagogía de la memoria.

Si bien este marco conceptual, hablamos de la pedagogía de la memoria, tiene su raíz en la articulación con nuestra historia reciente y los Espacios para la Memoria dentro del contexto de la última dictadura militar, en nuestro trabajo, la articulación tiene como base la articulación de la historia local con los lugares de memoria de sitios con arte rupestre. Esta nueva articulación no quita el sustento del marco pedagógico conceptual, ya que lo que se intenta es -y en línea con el planteo de la Ley de Educación Nacional, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)- generar experiencias de temas vinculados a la memoria y a la identidad, los cuales deben ser tratados en todos los niveles educativos, respetando las necesidades, las posibilidades y las características que asume el trabajo en cada edad, reconociendo al niño como sujeto de derecho y garantizando las trayectorias escolares. Esto nos da la posibilidad de tomar posición frente a nuestras realidades y trabajar sobre la educación en la memoria y los derechos humanos en el Nivel Inicial, realizando así un aporte fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática desde los primeros años en el sistema educativo, de manera situada y respetuosa.

El proyecto “Pinturas Rupestres” cobra significancia, no solo, por la interpelación que surge por parte de la población con la cual desarrollamos la experiencia, en términos identitarios, sino que, además, en términos pedagógicos, fue una forma de abordar, de acercar, y deshilar una trama compleja que se da entre el campo educativo y el campo académico – científico en relación al abordaje de memoria colectiva e historia local.

Nos preguntamos si este dispositivo experimental es un eje que piensa nuevas formas de crear puentes entre la historia del pueblo y las huellas del pasado, deconstruyendo ciertos discursos que legitiman una penetración ideológica muy arraigada en vinculación con la consolidación del Estado Nacional. Desde este lugar, proponemos pensar la experiencia como puntapié para continuar el trabajo iniciado mediante nuevos formatos que surgen luego de la evaluación, que permitirá una profundización en la toma de consciencia y visualización de pinturas y trazos tan cercanos.

Breve Descripción de la experiencia y la “práctica mirada entre varios”

La experiencia realizada forma parte de una trama vincular entre el mundo académico, o el mundo de la investigación, el nivel inicial de la educación, y la población local. De esta trama parten nuestros problemas como disparadores a abordar ¿qué representaciones existen en torno a las pinturas rupestres que se encuentran en la zona? ¿forman parte del entramado socio-cultural real? ¿es posible pensar el pasado desde nuestro presente? ¿cuáles son las articulaciones posibles? ¿sabemos que están, que existen, que conviven en nuestro territorio? ¿cómo se articulan esos trazos rupestres con las historias que circulan oficialmente en torno a la región?

Pensar a partir de estos disparadores implicó reflexionar en el desafío de generar procesos que posibiliten la participación real y concreta de niños y niñas, familias y cuerpo docente, implicó la necesidad de generar las condiciones para el aprendizaje a través del incansable trabajo de invención de dispositivos (Meirieu 2004). Crear espacios de indagación y apertura para pensar en un escenario educativo como un territorio en el cual las generaciones adultas se encuentran y se desencuentran con las jóvenes generaciones, en donde la generación y producción del entramado educativo de experiencias particulares,

orienta la mirada en una doble perspectiva: por un lado, en cuanto a su capacidad para promover canales que habiliten en los sujetos deseos singulares y, por el otro, que logren motorizar en ellos puntos de amarre en la cultura, diálogos que promuevan transmisiones que los ligen desde una posición singular a una escena colectiva. (Zelmanovich, 2009).

Desde este marco pensamos que la noción de participación, los canales de indagación, y motor de un escenario colectivo que promueva un lugar de encuentro, no solo refiere al acceso a una oferta de conocimientos que consideramos unilateralmente valiosos, que -además- se basan en “dar protagonismo” a determinados sectores en términos de mera presencia -“visitaron el sitio”, “hicimos una charla y asistió gran parte de la comunidad”- o disposición para conocer, interesarse, proteger o valorar un pasado producido por la arqueología o la historia “académica”, sino que pensamos en la injerencia efectiva, en la tematización, problematización, toma de decisiones, y participación real sobre cuestiones que creemos que involucran, no solo a los/as niños/as, sino también a familias, docentes y auxiliares del ámbito educativo (Crespo, 2011).

A partir de esto, pensar en la deconstrucción de tramas históricas que nos atraviesan cotidianamente es un escenario valioso no solo para niños/as involucrados directamente, sino para tejer puentes con la comunidad, que permitan visualizar y “conocer” otros recorridos historiográficos construidos desde una perspectiva participativa, activa, y real. Desde este último punto es que pensamos los Espacios para la Memoria funcionan como soportes o vehículos para la construcción de memorias, y no como memoria en sí misma, para que estas nociones de construcción puedan articularse en una -u otra- historia que incluya a los pueblos originarios que habitaron estos espacios.

La práctica entre varios reconoce que la escuela puede ser una ocasión para crear un lazo social nuevo. Supone dar una nueva oportunidad de establecer una manera de relacionarse con los otros y con los objetos de la cultura. No se trata de pensar a la escuela supliendo el lazo que construyen las familias con sus hijos, ni una maestra supliendo a otra, ni el director a las maestras. Requiere de un trabajo de ubicación del lugar que le toca a cada uno, desde un discurso particular. El “entre varios” busca instituir a cada profesional en su lugar atendiendo a sus motivaciones, es decir, fortalecer a cada adulto en su función para crear una atmósfera favorable para lo educativo (Zelmanovich, 2009).

Teniendo en cuenta esto, y atendiendo a las particularidades contextuales, y comunitarias en donde realizamos la experiencia, el acercamiento y re-conocimiento de sitios con pinturas rupestres nos llevó a comenzar a romper modelos comunicativos unidireccionales del discurso arqueológico/históricos en los que se dirige toda discusión sobre los pasados a partir de posiciones jerarquizadas de saber/poder. Implicó reconocernos, reconocer y participar como actores políticos al explicitar nuestros intereses que priorizan y legitiman ciertas formas de participación frente a otras, sin eludir nuestra responsabilidad en la construcción de condiciones que posibiliten el necesario debate a la hora de abordar la conflictividad “presente” en la construcción colectiva del pasado. Es por ello, y a partir de generar los dispositivos contextualizados y significativos, que llevamos adelante este tipo de participación, de análisis y de problematización acerca de la (de)construcción de los saberes meramente académicos pero que son pensados desde un marco cooperativo y situado.

Desde este lugar, pensamos una forma de transmisión cíclica, que lejos de pensar la transmisión como legado de un saber, apostara a pensar las posibilidades de relato entre diferentes sujetos con trayectorias y experiencias particulares en un encuentro de sentidos donde siempre hay una pérdida como así también una apropiación (Frigerio y Diker, 2004), en términos de Hassoun (1996), la transformación de una herencia en tesoro. La posibilidad de la apropiación del legado, la transformación de ese relato en una pertenencia donde sentirse parte de la historia, que deje una marca o una huella en la subjetividad, en la identidad, en la reflexión, es el corazón de lo que denominamos experiencia formativa.

¿desde donde pensamos este acercamiento y este tipo de participación? ¿desde donde nos posicionamos para llevar adelante esta indagación y esta construcción de conocimiento colectivo? Concretamente ¿cómo llevamos adelante la experiencia desde un propósito pedagógico?

Desde el enfoque planteado, reconociendo las tensiones propias de la historia, y valorando los sitios de pinturas como tramas de memorias locales, partimos del reconocimiento de sujetos diversos, que traen consigo relatos, testimonios, historias vividas y contadas, de prácticas cotidianas, de indagación cultural como parte constitutiva de la identidad. Este reconocimiento, menor en apariencia, nos permitió abordar la memoria como eje situado, y

las pinturas como trama real. Es decir, como un complejo conjunto de componentes, factores, relaciones y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas y se construye cotidianamente la cultura.

A modo esquemático y analíticamente (de modo general) el proyecto “Pinturas Rupestres”, lo dividimos en tres etapas (repetido en dos años lectivos).

-La primera de ellas: la indagación en torno a los sitios arqueológicos de la zona, preguntas problematizadoras, y participación de las familias. Recuperación de historias, relatos, voces, fotografías.

-La segunda: el abordaje en la sala, que incluyó una serie de dispositivos para el reconocimiento de las pinturas, los sitios arqueológicos de la zona, el abordaje del tiempo histórico, la visita a dos sitios con pinturas rupestres (en este caso visitamos dos sitios arqueológicos diferentes, a saber: En El Bolsón; Gran Paredón de Azcona; en El Manso; Sitio Lanfré).

-La tercera etapa: los resultados, evaluación, los interrogantes, y la exposición de una muestra abierta a la comunidad en general (año 2018), construcción de un mural colectivo con familias en vinculación con otro proyecto intercultural (año 2019).



Muestra (2018)



Elaboración mural (2019)

Presentamos, algunos puntos centrales de las evaluaciones, e interrogantes que van circulando alrededor de estas experiencias.

Se plantearon aquí diversos esquemas de análisis, y se evidenció desde el primer momento (etapa) cómo la penetración hegemónica de los aparatos culturales forma parte del ideario colectivo en términos de construcción subjetivante. Esto se evidencia, por ejemplo, en observar cómo el sitio arqueológico Cueva de las Manos, aparece desde el inicio de la experiencia como un fuerte referente de arte rupestre, o sea, desde la indagación familiar, sin poder crear lazos potentes con Pinturas Rupestres que se encuentran en la Localidad de El Bolsón, y a sus alrededores.

Fue desde esa indagación que planteamos la importancia de situar la experiencia, mostrando imágenes de los sitios, para *guiar* la mirada hacia el reconocimiento de estos sitios. A partir de este segundo intentamos recuperar relatos de familias (pocas) que conocían los sitios que hacíamos alusión. Desde estos relatos trabajamos sobre un marco de análisis que pudiera trascender la pregunta de quién o quiénes realizaron estas pinturas, llevar a los niños/as y familias a la reflexión de cómo fue posible que no los conozcan. En este “hacer memoria”, y traer relatos del pasado al presente, vimos el proceso subjetivo que se apoya en las experiencias vividas y en las impresiones que éstas han grabado en nosotros. Sin embargo, es este hacer memoria en el que existe una dimensión colectiva, tal como señala Halbwachs (1995), en tanto que el recuerdo evocado es siempre construido desde el fundamento común de un grupo, contribuyendo así a estructurar identidades sociales en la educación inicial³.

Una vez transcurridas estas etapas lo que evidenciamos fue, una vez más, la falta de anclaje histórico a los pueblos indígenas de la zona. Lo que nos permitió, en ambos años, articular la salida didáctica de manera peculiar. Este dispositivo fue utilizado para anclar los conocimientos memoriales que fuimos “presentado” (relatos locales e imágenes ligadas a

³ La identidad y la pertenencia se ponen permanentemente en tensión, configurando espacios para el cuestionamiento y revisión permanente. La identidad, más que algo definido con anticipación, se convierte en un ejercicio continuo. Parafraseando a Zabalza (2016), en este ejercicio se debe buscar la construcción de lazos que vinculen todos los aportes –étnicos, lingüísticos, singulares– que enriquecen la cultura. Las migraciones son constantes y son parte de nuestra cultura y, sin embargo, parece que la aceptación del otro/a no lo es. Por ello es necesario que la educación infantil sienta los cimientos de formas de pensar abiertas, humanizantes, de culturas y comportamientos inclusivos (Diseño curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro; 2019: 74)

los sitios con arte), la salida fue una experiencia compartida con familias, personal de limpieza del jardín, docentes, docentes de otras instituciones. La mirada conjunta de los lugares de memoria permitió una desnaturalización concreta de los relatos hegemónicos donde la visión blanca y civilizatoria que denostaban la presencia de pueblos indígenas.

Análisis

- Lo popular en relación al territorio. La construcción de sentidos

¿La “cultura popular”, puede explicar la forma de representación social que se tienen de las pinturas rupestres que rodean la Comarca Andina de Río Negro? ¿Dónde se enmarcan las configuraciones de los pueblos que *dejaron huellas* en la tendencia hegemónica civilizatoria de la Patagonia? ¿Por qué nuestros niños/as, los adultos, los habitantes que conviven con las pinturas rupestres no las re-conocen, no tienen apropiación de ellas?

Si tomamos “la idea de lo popular implica una noción de desnivel, de jerarquía, de diferencia: hay algo que es popular porque es inferior a algo que no es llamado popular. Y esta diferencia es la que nos remite a la desigualdad en el plano social y económico. La existencia de lo popular en el plano simbólico no puede ser vista como una esfera autónoma, sino que está íntimamente relacionada con lo que sucede en el campo de la producción y en el campo de lo político. Es una noción de desigualdad que nace en la esfera de lo económico y social” (Gamarnik, 2007). Es así, que los relatos, las narrativas, la información que se construyen desde los sectores populares alrededor de las pinturas rupestres, de los sitios arqueológicos anclados al territorio, nos permite pensar en la producción de conocimiento en un formato subalternizado, en la producción simbólica de “lo popular”, entramadas a través de transmisiones interrumpidas, desconexión de recuerdos, des-información de las pinturas, que responde, a su vez, a un itinerario de ruptura de la historia, de deshistorizar la consciencia en la producción de conocimiento, en suma: en las imposiciones epistémicas, que plantean “el espacio como una región vacía y marginal, concibiendo a los chilenos como los pioneros y ponderando la institucionalización y argentinización de la localidad a inicios del siglo XX silenciando así la violencia y el despojo a los indígenas de sus territorios, los mecanismos de

disciplinamiento establecidos y, (...) justificando la Conquista del Desierto” (Crespo, 2011: 23)

¿Nuestra experiencia permite pensar un punto de partida en la producción del conocimiento de este espacio territorial deshistorizado?

Mediante la experiencia, la ruptura de categorías históricas, “Pioneras”, cobra sentido en el marco de re-pensar estrategias de enseñanza que articulen fuertemente el pasado en términos de reconocimiento de ciertas matrices hegemónicas instaladas que permitan desantualizar saberes y contenidos, escindidos de la realidad natural y social en el marco de una enseñanza situada, contextualizada y entramada con amplio margen social.

La manera particular de pensar en estos sitios con arte como lugares de memoria popular nos permite una visión del pasado que tiende a generar una consciencia histórica local ajustada pensar en problemas presentes.

Pensamos que generar disparadores concretos, que permitan un anclaje territorial para desnaturalizar y subvertir ciertos relatos hegemónicos, estas son herramientas didácticas que resultan significativas para la población y sus posibles réplicas en ámbitos diversos. Son puentes, lazos, que se tejen en la construcción colectiva de *una historia* que desarticule las matrices oficiales instaladas.

Conclusiones

Solo presentamos la experiencia vinculada al hecho significativo de recordar, y estos recuerdos cómo tienen un anclaje a los sitios de memoria. Nosotros propusimos pensar en sitios de memorias que tiendan a crear otros lazos con la comunidad local articulando pasado y presente desde la coyuntura actual. Creemos necesario que estas prácticas educativas orientadas a la memoria son necesarias, pero preguntarse qué recordar, cómo recordar, por qué recordar, para qué recordar, para que éstas tengan un sentido potente y significativo. Estos interrogantes ayudarán a que los sujetos puedan reconocerse como parte de un pasado común y habilitarán preguntas significativas, sobre los vínculos entre pasado, presente y futuro.

De esta forma, Si el pasado se piensa desde el territorio, nos preguntamos ¿qué pasado nos interesa? ¿qué territorio nos rodea? Esto nos interpela, ya que muchas veces recurrimos a experiencias lejanas -en tiempo y espacio- que no significan un anclaje territorial real y concreto, tal vez pensar en estos sitios de arte como lugares de memoria nos da una pauta que acercarnos a su conocimiento es fundamental para entender los procesos históricos locales y sus disputas por los sentidos.

Sin embargo, la experiencia que presentamos nos muestra que algunos dispositivos utilizados no fueron los adecuados, ya que no pudimos “romper” la estructura mediatizada de la cultura digital fuertemente instalada en la comunidad. Particularmente hablamos, de los sitios arqueológicos más difundidos, Cuevas de las Manos, por ejemplo. Pese a ello, las experiencias directas, y su articulación con el paisaje, la experiencia de una muestra abierta a la comunidad, nos hace pensar que es una puerta de entrada al reconocimiento de algunos sitios arqueológicos cercanos. Esto permite una desarticulación de la historia de la Comarca Andina de Río Negro, que se piensa desde un lugar hegemónico, estructurado desde fuentes oficialmente configuradas a fin de borrar la historia de los pueblos que dejaron huellas y trazos imborrables.

La experiencia compartida no es más que una mirada sesgada de una historia anclada al territorio, a fin de poder rever ciertos procesos de producciones que la escuela reproduce en el marco de una estructura oficial. Es por ello, que actualmente, el Proyecto Educativo Institucional donde se desarrolló la experiencia, pone en relieve este reconocimiento de “otra historia”, se la apropia, y propicia el articulado con campos de experiencia en torno al reconocimiento de entramado natural y social, en post de generar vinculaciones reales y concretas de una parte de la historia que nos fue negada, segregada, desarticulada, silenciada.

Esta pequeña experiencia son pinceladas rupestres dentro de la pedagogía de la memoria, que permiten pensar otra historia. Esta historia es la que pertenece a los pueblos subalternizados, y que la escuela, el jardín, está intentando recuperar, porque cuando abrimos las puertas del jardín, abrimos interrogantes, abrimos espacios de conformación de sentidos, nuestros sentidos, nuestras historias, abrimos la puerta a la comunidad que merece pensar en los pasados que desconoce y que pintan otras historias.

Bibliografía

Bellelli, Cristina; Scheinsohn, Vivian; Podestá, Mercedes; Carballido, Mariana; Fernández, Pablo 2005 “Arte rupestre y turismo. Comarca Andina del Paralelo 42, Argentina”. *Estudios y perspectivas en turismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Vol. 14, N° 1

Crespo, Carolina 2011 “Patrimonio arqueológico, memoria y territorio. Procesos de autoctonización entre los mapuches de Lago Puelo, Chubut (Patagonia Argentina)”. *Revista Frontera Norte*. Buenos Aires. Vol. 23 N° 45.

Cosci, L. (2011). Caminos de rememoración. La memoria y la construcción del conocimiento histórico en la hermenéutica Paul Ricoeur. *Cifra*, Vol. 6.

Diseño Curricular de Nivel Inicial Provincia de Río Negro (2019) Ministerio de Educación y DDHH. Río Negro. Argentina

Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Gamarnik, Cora 2009. “Clase 7: La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual”. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina

Halbwachs, M. (1995): “Memoria colectiva y memoria histórica”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* N° 69. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

Hassoun, Jacques. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de La Flor. Buenos Aires

Masotta, Carlos; Fernández, Marcelo; Bellelli, Cristina; Calatayud, Mariana (2016) “La lección de la clepsidra. Interrogantes sobre las pinturas rupestres y el tiempo en el Valle del río Turbio (Parque Nacional Lago Puelo - Provincia de Chubut)” en Oliva, Fernando;

Rocchietti, Ana María y Solomita Banfi, Fátima (comps.) *Imágenes rupestres: Lugares y Regiones*. Rosario Argentina.

Meirieu, P. (2004) *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un mal entendido?* Barcelona, Octaedro.

Nora P. (1984): “Entre mémoire et histoire, la problématique des lieux”, in Nora, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire, I. La République*, Paris, Gallimard

Zelmanovich, Perla 2009. “Clase 19: Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos.” En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.