



Representaciones locales sobre los Indios y resignificaciones en la Práctica Docente Rural.

Autores: *Pizarro, Cynthia Alejandra; Kaen, Inés.*

Dirección: cpizarro@arqueologia.unca.edu.ar — ckaen@infovia.com.ar

Av. Belgrano 300. 4700. S.F.V. de Catamarca. Argentina.

Tel.-Fax: (03833) 425 978.

Introducción:

En las áreas rurales y semi-urbanas del departamento Capayán se encuentran abundantes "restos de indios" ⁽¹⁾ que son conocidos por los lugareños ya sea a través del contacto en su vida cotidiana, por los relatos o leyendas que escucharon de sus mayores, o por las pocas cosas que "gente estudiosa" les ha contado sobre los antiguos que vivían en su localidad. Por otra parte, tienen acceso a los relatos sobre los indios que vivieron en el pasado o en la actualidad en otras regiones del país a través de la información de los medios.

En las escuelas de dichas áreas los maestros también tienen ese conocimiento difuso y asistemático sobre los indios que habían vivido en la región, pues algunos de dichos docentes son oriundos de localidades cercanas. Sin embargo, a la hora de enseñar Historia formalmente en el aula, este conocimiento local no es incluido y se privilegian otros aspectos de la Historia en la selección y organización de los contenidos curriculares ⁽²⁾.

Este trabajo ⁽³⁾ se propone analizar las representaciones sociales ⁽⁴⁾ acerca de los indios que tienen los habitantes de tres localidades de dicho

¹ Las expresiones entrecomilladas son transcripciones de las voces de los lugareños y de los docentes que trabajan en las escuelas del área de estudio.

² Las decisiones de los maestros a la hora de seleccionar los contenidos curriculares tienen que ver con tres reflexividades que se ponen en juego: la de la lógica práctica (Bourdieu y Wacquant, 1992) del docente en tanto que es miembro de una cultura, la de la lógica teórica o epistemocentrismo (ibid) que deviene de su formación profesional, y la reflexividad propia de los alumnos a quienes enseñará dichos contenidos.

³ Este trabajo es resultado del Proyecto de Investigación y Desarrollo Trienal 2001: UNCA-SEDECYT. Tema: Pasado e identidad en la educación rural. Estudios de caso en dos escuelas de 3º categoría, niveles EGB 1, 2 y 3, Departamento Capayán, Catamarca, Argentina. El mismo fue aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca.

departamento: Coneta, Miraflores y el Bañado. Se reflexiona acerca de las características del conocimiento local sobre los indios, y acerca de cómo se incorpora al pasado prehispánico en la construcción de la identidad local. Por otra parte, se estudia la manera en que los docentes de las escuelas de dichas localidades, en tanto que habitantes de la zona, también comparten las representaciones locales sobre los indios.

Sin embargo, se señalan las dificultades que se les presentan a los docentes a la hora de incorporar estas representaciones como contenidos de enseñanza en Ciencias Sociales. Relacionamos este hecho con el valor diferencial que se le atribuyen a las representaciones locales sobre el pasado y a aquellas provenientes del discurso histórico científico. El vacío que sienten los maestros a la hora de enseñar la historia local, en este caso en relación con el período prehispánico, no condice con la abundante sabiduría popular sobre los indios del lugar. La desvalorización de las representaciones locales sobre los indios en la historia escolar se evidencia en la preferencia por enseñar aquellos contenidos sobre la historia provincial y nacional oficial que son reconocidos y legitimados socialmente.

Metodología:

En virtud de que el objetivo del trabajo es comprender la manera en que los habitantes locales y los docentes que trabajan en las escuelas del área de estudio le otorgan sentido al pasado prehispánico o a "los indios que vivían allí", este trabajo se realizó utilizando un enfoque metodológico cualitativo o etnográfico ⁽⁵⁾. El diseño fue emergente ya que si bien teníamos interés en conocer la manera en que la gente construye su historia, el trabajo de campo resultó un ámbito de interacción entre las reflexividades de los investigadores y de los sujetos de nuestro estudio. Así fue cómo en primer lugar se puso en duda nuestro supuesto epistemocéntrico ⁽⁶⁾ de la categoría Historia ya que ante nuestra pregunta sobre la Historia nos respondían acerca de lo que habían aprendido de historia en la escuela: próceres y acontecimientos nacionales ⁽⁷⁾.

Esto nos llevó a comprender que lo que la gente entiende por el concepto teórico de historia local se traduce en "cómo era la vida antes". Es decir, que lo que nosotros presuponíamos como una única Historia (nacional, provincial y local) en realidad cobra sentidos diferenciales para los habitantes del área de estudio. Lo mismo sucedió con la categoría epistemocéntrica los indios. En el trabajo de campo la interacción de nuestra lógica teórica con las maneras en que los sujetos locales (tanto

⁴ Entendemos a las representaciones sociales como "sistemas de interpretación que regulan nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. De la misma manera intervienen en procesos tan distintos como la difusión y asimilación de conocimientos (...) la definición de las identidades personales y sociales (...) las representaciones sociales son tratadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de elaboración psicológica y social de esa realidad..." (Jodelet citada por Saltalamacchia, H., 1992: 78-79).

⁵ Algunos de los autores que fundamentan la metodología cualitativa con que se ha trabajado son Guber, R., 2001; Saltalamacchia, H., 1992; Valles, M., 2000; Velasco, H., y Díaz de Rada, A., 1999; y Yuni, J., y Urbano, C., 1999.

⁶ Ver cita 2.

⁷ Para ampliar este tema ver Pizarro, C., 1996 y 2001 a.

pobladores como docentes) le otorgan sentido a los habitantes prehispánicos nos abrió la mirada a una multivocidad de sentidos articulados alrededor de dicha categoría.

La estrategia general de la investigación consistió en una triangulación de técnicas cualitativas para la construcción de los datos tales como el análisis documental, la observación participante de actos escolares y capacitaciones docentes, las entrevistas en profundidad a distintos habitantes locales (niños, adultos y maestros), los talleres grupales con niños de una de las escuelas, y las entrevistas grupales con docentes. Se utilizó el muestreo teórico como criterio para seleccionar a dos grupos sociales significativos para nuestro estudio, por un lado los habitantes locales y por el otro los docentes.

Con respecto a los primeros, el trabajo de campo nos llevó a seleccionar a quiénes entrevistar utilizando la técnica de la bola de nieve. No sólo conversamos con los adultos sino también con los niños, hasta lograr la saturación debido a la redundancia en sus respuestas. En cuanto a los docentes, realizamos un taller grupal en una de las escuelas de dichas localidades y realizamos observación participante en dos de establecimientos escolares. También hemos registrado las capacitaciones docentes desarrolladas durante nuestro proceso de investigación ⁽⁸⁾. Para el procesamiento de la información resultante utilizamos el análisis de contenido a partir de las categorías emergentes de la interacción entre las reflexividades de los investigadores y de los sujetos de nuestro estudio.

El pasado prehispánico en el área de estudio:

Según investigaciones realizadas por historiadores y arqueólogos ⁽⁹⁾ los territorios donde actualmente se asientan las localidades de Coneta, Miraflores y El Bañado estaban poblados antes de la llegada de los españoles. Existen innumerables sitios arqueológicos, no solamente en el piedemonte, valles, quebradas y las estribaciones orientales de la Sierra del Ambato, sino también en áreas de fondo de valle (el Valle de Catamarca).

La tipología de sitios relevados abarca una gran gama de funcionalidades que incluyen, entre otros, espacios de habitación, campos de cultivo, obras de ingeniería hidráulica, depósitos de almacenamiento, espacios de preparación y transformación de alimentos, áreas ceremoniales y fortalezas de defensa. Todo este complejo de obras estaba relacionado con la producción, circulación y consumo de bienes y servicios originados básicamente por un sistema agropecuario intensivo en

⁸ Como parte de las actividades de transferencia del Proyecto de Investigación se llevó a cabo el Proyecto de Capacitación Docente: "Lo local y lo global en la cultura catamarqueña". Para los docentes en ejercicio de EGB 1 y 2 del departamento Capayán, en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua.

⁹ El análisis documental en el Archivo Histórico de la Provincia y otros repositorios fue realizado por el Lic. Rodolfo Cruz. Las prospecciones arqueológicas fueron realizadas por el equipo del Dr. Alejandro Haber.

valles, laderas y quebradas. El mismo era sumamente complejo y requirió centurias de permanente desarrollo tecnológico.

Según el relevamiento documental los pueblos que habitaban el área de estudio o al menos cuando se produjo el contacto hispano-indígena se encuentran mencionados en la cédula de encomienda de indios otorgada en 1588 por el gobernador Juan Ramírez de Velasco a Alonso de Tula Cervín, por la cual:

"... os encomiendo [a Alonso de Tula Cervín]... en la comarca de Catamarca... los pueblos, caciques e indios siguientes: El pueblo de Facha facha con los caciques Chasi y demás caciques y el pueblo de Coneta con los caciques que tuviere... y el pueblo de Guaycamagasta con los caciques que tuviere y el pueblo de Sévila con los caciques que tuviere y el pueblo de Ambatagasta que está junto a la quebrada de Sévila..." (citado por Montes, A., 1961-64).

De acuerdo a esta cita, y más allá de la identificación concreta del pueblo de Coneta, se mencionan otros pueblos con sus caciques respectivos. Es probable que esas nominaciones presentes en la cédula de encomienda se refieran a pueblos o unidades sociopolíticas relacionadas entre sí, es decir que si bien tenían distintos nombres, estaban vinculados económica, social y simbólicamente. En este sentido, es de destacar que cuando Antonio Alvarez de Rivera estableció la hacienda de Santa Ana de Miraflores a fines del siglo XVI, había comprado tierras y agua de regadío a las dos parcialidades de los indios de Coneta (Larrouy, A., 1914).

Es posible que las menciones realizadas en la cédula de encomienda tuvieron en cuenta una ubicación cardinal, de norte a sur (de Coneta hasta la quebrada de la Sébila); y también un espacio geográfico delimitado: la comarca de Catamarca, ya que cuatro años más tarde Alonso de Tula y Cervín y su hijo recibieron tierras en mérito a sus servicios que coinciden con la dispersión de los pueblos señalados en la cita. Si bien no es posible plantear la ubicación concreta de cada uno de estos pueblos mencionados, es casi una certeza que existieron vinculaciones entre ellos. Es decir, que serían partes o parcialidades de un todo que englobó en su seno a una población numerosa, emparentada entre sí.

Las representaciones locales sobre los indios y la construcción de la identidad:

Los pobladores actuales del área de estudio reconocen que los lugares en donde ellos viven actualmente antes habían estado habitados por indios.

"Sí, sí, allá al fondo también hay un mortero que hicieron los indios, porque en todos lados han sembrado ellos esas cosas sí, iban dejando (...) Se ve que han habitado (...) Y que han hecho muchas cosas no (...) Y usted sabe que por

ahí cuando llueve (...) se destapaban así pedazos de tinajas quizás ellos sabían enterrar cosas, ¿no?"

Sobre todo se considera que los indios vivían más arriba de donde están los actuales poblados, sobre la ladera de los cerros, cerca de los cursos de agua.

"acá cerca sí habitaban, y allá por la orilla de las lomas sí (...) Porque hay agua, ¿viste?, siempre porque buscaban donde había agua"

"Y sí claro ahí para los cerros vivían (los indios) (...) hacían pircas yo sabía preguntar también porque hay unas quebradillas en el cerro que los indios hacían (...) ya hacían pircas (...) por ejemplo (...) una pirca, y en el medio, otra pirca, para depositar el agua, se da cuenta, para las pasturas (...) el agua, deposita y se detiene (...) era para las pasturas. Ahora no, ni saben para qué sirve eso, todo eso eran cosas de los indios, y calculo que en aquellos años tenían esas cosas, yo he visto en el cerro muchísimas pircas, de los indios"

Este conocimiento se origina en el contacto que tienen con los "restos de indios" en su vida cotidiana, como parte de la reflexividad de los lugareños vinculada con su lógica práctica.

"nosotros cuando construimos el camino al puesto ese, hemos sacado muchos cristianos, ha de ser por el medio del cementerio ha pasado el camino (...) hemos sacado las calaveras (...) cabezas, brazos, huesos largos (...) apenas había tinajas (...) a 90, 80 cms, pero en cuanto la tocaba con la pala se deshacían llena de carbón, huesos, eso es lo que había"

La gente gusta de recoger cosas de indios cuando trabaja en el campo o simplemente cuando sale a caminar por el monte, colecciona estas cosas por curiosidad, las regala a amigos o las deja como herencia a los familiares. Por otra parte, se cree que los dibujos que hay en las cosas de indios eran los nombres de ellos, o símbolos que mostraban que todos pertenecían al mismo grupo. También, se asocia las cosas de indios con relatos mágicos, leyendas, tesoros, hechos sobrenaturales. Las cosas de indios adquieren un valor emotivo y comunitario muy particular, que se relaciona con la construcción de la identidad local (Larraín, J., 1996; Pizarro, C., 1996).

"una vez yo la escuché a mi mamá decir eso ¿viste? (...) que había entrado gente (buscando cosas de indios) no con el valor que uno les da sino quizás para hacer un poco de comercio

- ¿ud. le da qué tipo de valor le dá?

y bueno es algo que ha sido de nuestros antepasados"

"¿Qué pasó con lo que sacaron?"

Y nada, porque nosotros no le sabíamos dar valor, no le sabíamos para nada, había cosas que estaban en el aire, esas se mantenían y siempre como reliquias uno lo conserva, por ejemplo mi señora, tiene como de reliquia dos achitas, de piedra, de piedra"

"Sí usted sabe cómo encontraba yo piedras rosadas, flechitas, y se me han perdido las piedritas, yo las conservaba, no sé"

"(a las cosas de indios habrá que) Ponerlas en un museo para que toda la gente lo vea, conozca y sepan qué eran que clase de indios habían acá, habitaban acá."

También saben que antes habían vivido indios en la zona a través de lo que dicen "los expertos" en los medios de comunicación y por lo que se aprende en la escuela. Así, incorporan en sus narrativas sobre el pasado elementos de sentido provenientes de la lógica teórica.

"(...) según los expertos que decían que los indios, por donde han transitado los indios a transcurrir los indios para acá, creo que han venido del Perú, por Perú pasaron, y empezaron a cruzarse acá y empezaron a habitar en todos lados. (...) Los indios dicen, según dicen ellos que han bajado por Perú, se vinieron radicando ya Catamarca, Tucumán, Santiago, el quichua, también vino de ahí, de Perú, el quichua (...) y ahora se está perdiendo también la tradición de eso de la quichua, de cómo hablan ellos (..) venían haciendo sus ranchos y se venían, como los pueblos que se van iniciando (...) Como le digo, por radio. Por radio, por televisión lo veo en los noticieros, lo (...) como eran, cómo venían, en los años que venían, en eso"

En El Bañado no se reconoce tanto el hecho de que hubieran habitado indios anteriormente, sin embargo en Coneta y en Miraflores sí. Esto podría deberse a que la primera localidad se encuentra en el fondo del valle en donde los restos materiales son menos visibles que en las cercanías de las otras dos localidades que se encuentran más cercanas al piedemonte. Muchos de los habitantes actuales de Coneta tienen o han tenido puestos en las laderas del Ambato, en donde se observan más cantidad de "restos de indios" en la superficie. También en estas dos localidades el agua del río socaba áreas en donde los restos que estaban enterrados quedan expuestos. Los entrevistados en la localidad de Coneta asumen su historicidad, reconociendo que el origen del nombre de su pueblo esté vinculado con los indios que allí habitaban:

"Porque acá se cuenta que acá vivían los indios Coneta... y que acá murieron y que dejaron ranchos, cosas enterradas"

"y el cacique de acá era Coneta, no sé cómo se le llamaban, Coneta"

"y bueno no te olvides que los primeros este ... los primeros habitantes del departamento Capayán fueron los indios coneta"

Por otra parte, los actuales habitantes de Coneta resignifican, desde su actual "rivalidad" con Miraflores las adscripciones espaciales diferenciales de los antiguos discriminando entre los indios de Coneta y los de Miraflores.

"los indios coneta (...) tribus que vivían en el pueblo vecino que son los culampagá (...) vivían al lado de Coneta en el lugar que ahora se llama Miraflores y ahí el río era parte de separación (...) sí en eso se separaban las tribus, la tribu coneta vivía para la orilla esta del río (...) y los otros indios vivían hacia la otra orilla."

Así, incorporan a los indios en el pasado del espacio vivido. También valoran las costumbres de los antiguos, su esfuerzo por lograr reproducir la vida a través de su trabajo, comparándolo con la dejadez actual de la gente del pueblo que no quiere trabajar.

"vivían todos juntos bueno cultivaban y cazaban también y acá en este lugar (...) los indios (...) tenían animales amaestrados para para su utilidad"

"primero hacían una harina de algarrobo, ¿entiende? después a esa harina la zarandeaban, le sacaban toda la semilla toda la cáscara quedaba polvo nomás y ahí molían el mistol le sacaban la semilla al mistol y hacían unas bolitas así que le llamaban bolanchao en la palabra de ellos decían bolanchao después molían el maíz para hacer la chicha y sin embargo para hacer nuestras comidas ahora que nosotros llamamos locro mazamorra todas esas cosas ellos habrán sabido hacer"

"vio, eso se hacía antes, se trabajaba, por eso lo que ahora no hay gente, no saben lo que es moler, nada, nada, molerlo, como lo llamamos nosotros en su (...) eso es un trabajo duro, duro"

Se enfatizan positivamente las habilidades tecnológicas, todas las "cosas de indios" están muy bien "laboreadas". Esto es relacionado con el esfuerzo de los indios para subsistir en un medio inhóspito. A pesar de esta valoración positiva de la forma de vida de los "antiguos", los habitantes locales consideran que aunque ellos y los indios han vivido en el mismo espacio, la forma de vida que ellos tienen actualmente es "más civilizada". A veces esto se manifiesta en la idea de que los indios "bajaban de las montañas para pelear y robar" cuando coexistían con los criollos.

Si bien los entrevistados reconocen que los indios que vivían en la zona constituyen sus "raíces", no se consideran a sí mismos como "indios" sino como

descendientes de raza india. Los indios "puros" son "feos", "negros", "chiquitos". Ellos, los pobladores actuales, son una "cruza" que viven de manera más "civilizada".

"- ¿Acá no hay nadie que sea descendiente de indios?"

- No, no, no, aquí no. Hay por ahí familias que usted ve una persona, (...) usted los ve, mira, son indios ya en el corte de cara, las orejas, todo igual que el indio

- ¿Cómo es el corte de cara de ...?"

- Y bueno es más caretón, no, no es igual que nosotros, caretón, negro, orejado, la mirada todo eso (...) descendencia de indios ve, que los antepasados han sido indios, ya ha venido de la madre, ha venido del padre, habrá tenido una cruza vaya a saber, y bueno sale alguno así (...) este hombre ya le digo (...) el padre también (...) el abuelo mío (...) así algo de indio (...) la facción de la cara grueso, no igual que el humano que ahora ya tiene otro modo de ser (...)"

"¿Por acá había indios todavía cuando usted era joven?"

No, ya no, ya estábamos la gente más toda civilizada la gente (...) La raza de indio, la mayoría raza de indio, existía, todos (...) tenemos todos raza de indio, casi todos, mi finada abuela bueno ella fue más vale raza de española, por ejemplo el abuelo mío, la parte de mamá también era raza de española, eran blancos. En cambio ya mi abuelo, la parte de mis padres eran raza de indios, chiquitito, negrito"

"dice que nosotros somos raza de los indios... dice que no somos de aquí de la argentina porque a mí me han tenido en Buenos Aires de enfema y ahí me han operado y me decía que no era raza argentina sino era raza de antes... no sé cómo me decía que yo tenía sangre de toros porque cuando los operan ud. ve que quedan, difícil se han muerto..."

Hemos visto que los pobladores actuales incluyen a "los indios que habitaban aquí" en el colectivo local como sus antepasados. También se refieren a ellos como las raíces o hitos fundacionales de los pueblos. Esto se manifiesta fuertemente cuando se señala que los huesos que se hallaron debajo de la plaza principal de uno de los pueblos enfrente de la iglesia podrían ser evidencia de la existencia de un cementerio indígena.

"porque ahí en la placita esa según tengo entendido (...) que había sido un cementerio, y bueno cuando trabajaron ahí encontraron (...) cómo voy a decir, los, unos huesos"

Esta inclusión en el colectivo local tiene sus matices. Por ejemplo, está mediatizada temporalmente por el hecho de que los habitantes actuales son cruza, no

son indios puros, y, además, viven de manera más civilizada. También se diferencia temporalmente la identidad indígena local de la nacional. La "raza de indios" es raza de antes, no es raza argentina.

Pero la desmarcación de la identidad indígena (Pizarro, C., 1996) cobra más fuerza cuando los actuales pobladores se refieren a los indios que viven/vivían allí, en otros lados. El allí se refiere a la montaña, al oeste de la provincia, a Salta, o a lugares que muestran los documentales en la televisión. Esta acepción de las representaciones locales sobre los indios se relaciona con los elementos de sentido provenientes de los discursos mediáticos que documentan las formas de vida de los indios actuales y los hallazgos realizados de restos materiales de sociedades indígenas pasadas en otros lugares. Las "cosas de indios" que se encuentran en otros lados son apreciadas por su valor estético e instrumental.

Los entrevistados opinan que actualmente existen indios en otras partes: "en Salta, hay indios todavía por ahí" y su forma de vida es distinta a la civilizada, a la que tienen ellos: "ya estábamos la gente más toda civilizada la gente". Es una forma de vida exótica, extraña, más alejada de las costumbres de los indios que vivían antes allí. La forma de vida de estos indios que viven actualmente en otras partes es menos valorada que la de los indios que vivieron anteriormente en el área de estudio. Los habitantes actuales no se consideran indios, pero valoran más positivamente a los indios que vivieron antiguamente en el mismo espacio que ellos que a aquellos indios que viven actualmente en otros espacios.

La diferencia entre el conocimiento práctico local y el conocimiento científico y escolar:

Además del valor emotivo e identitario que hemos señalado, las "cosas de indios" son valoradas por su significado instrumental: los morteros, pircas, etc., pueden ser reutilizados o son ejemplos de tecnologías apropiadas, por su significado turístico: podrían generar desarrollo en las localidades; por su significado comercial: tienen un altísimo valor de reventa; y por su significado científico: pueden ser interpretados por especialistas y aumentar el conocimiento sobre el pasado. Pero los entrevistados reconocen que las "cosas de indios" presentan un interés diferente para su saber práctico que para el saber científico:

"Bueno, prácticamente no le doy importancia, no le doy importancia, ustedes (los investigadores) le dan importancia porque ustedes lo estudian, para el día de mañana sacar todas esas conclusiones, enseñar a los demás lo que es las cosas de antes"

Si bien se asume que los que saben son los científicos, los lugareños también investigan las "cosas de los antiguos":

"...encontramos un jarrón y ahí excavamos (...) óseo (...) humanos supongo de indios (...) calaveras que llevaron a la Universidad al museo de la provincia (...) [estos restos pueden haber sido] de los indios que habitaban Coneta-Miraflores los indios Quilmes no para Huillapima sino para el norte que después fueron corridos y atravesaron para Pomán y después fueron corridos y se establecieron en Santa María (...) a ellos [a los que encontraron los restos] lo que les interesaba era llevarle a algún antropólogo más o menos para que le diga más o menos los años y de qué tipo (...) después les conté a los chicos míos y parientes de Buenos Aires excavaron sacaron un jarrón con una pintura espectacular yo la lavé con detergente para ver si se borraba y no se borra (...) yo no lo llevé nunca lo iba a llevar a un museo para que se investigue el metal por lo menos..."

A pesar de que los antropólogos tienen un conocimiento específico, esto no inhabilita a los lugareños para realizar sus propias interpretaciones, para contarles a sus chicos y parientes, para excavar y probar la calidad de la pintura del fragmento. Sabe que el jarrón es un objeto con valor científico, pero por algún motivo no lo lleva a los coleccionistas habilitados legítimamente para poseer dichos bienes (Universidad, museo). No solamente se lo queda él, sino que lo manipula, lo investiga.

Otro lugareño manifiesta que sabe reconocer las sepulturas de los indios de acuerdo a cómo están ordenadas las piedras en la superficie:

*"Le quiero explicar que nosotros tenemos conocimiento que esto son sepulturas de los indios porque otras personas más de antes que nosotros nos supieron decir y yo he cavado en otras partes no en estas pero he cavado con un hermano mío y hemos visto que la tierra estaba grasienta entonces hemos comprobado que es cierto que son estas sepulturas de indios por la forma de que ponen las piedras y bueno para nosotros como le digo no... lo poco que nos han contado lo contamos nosotros
- ¿y cómo sabe la posición de las piedras?
porque están plantadas, querido, a la vuelta ¿me entiende? como un círculo y una piedra alta está en el centro siempre más alta"*

Los entrevistados le otorgan alguno o varios sentidos a las "cosas de indios": valor emotivo, identitario, comercial, científico. La mayoría lo hacen desde un conocimiento no científico aún cuando realizan actividades tales como excavar, experimentar, restaurar y/o coleccionar. Esto muestra que los distintos procesos de relacionarse con el patrimonio cultural (¹⁰) como manifestación pública del pasado no son competencia exclusiva del campo arqueológico. Lo que diferencia a la lógica práctica local de la lógica teórica científica es el tipo de proceso de conocimiento y de

¹⁰ Para patrimonio cultural ver Ciselli, G., 2001; García Canclini, N., 1992; Merridan, N., 1996; y Olivas Weston, M., 2001; entre otros.

marco clasificatorio que los expertos ponen en juego, así como las pretensiones de verdad a las que sus conclusiones pueden aspirar y el poder y legitimidad de dicho discurso como constructor de la realidad.

Esto no impide que muchos de los entrevistados se consideren conocedores de las cosas de indios y que tengan ciertas pretensiones de verdad con respecto a las interpretaciones que hacen de ellas. Para los habitantes locales, las "cosas de indios" sedimentadas en sus pueblos y en sus casas, les brindan un sentido de pertenencia con respecto a la tierra y de devenir con respecto a sus antecesores. Esta ligazón con los "indios de antes" no siempre es atribuida a la sangre. Hay quienes se identifican con ellos por haber vivido antes en esta tierra, y por haberse esforzado tanto como ellos y por hacerla prosperar.

Sin embargo, son conscientes de la importancia para la "revitalización" de la identidad local que tendría el hecho de que "las cosas de los antiguos" sean representadas por el discurso sobre el pasado que es reconocido como válido socialmente. Dentro de este discurso legitimante se incluye tanto a la historia científica como a la historia escolar:

"...valor no sé... curiosidad más que nada de cómo se hacía en otras épocas más que eso no valor arqueológico histórico no creo... por el poco nivel cultural algunas personas no lo llegaban a valorar (...) en este pueblo el 80 % no sabe lo que es (un objeto) ni la historia que pueda tener por la falta de información... pienso que el colegio secundario que tienen acá por lo menos algo que estudien de historia de la zona pero sería importante también que practiquen con los chicos la parte de arqueología de la zona que todos sabemos que ha sido indígena..."

Este entrevistado cree que el significado científico sobre todo, recién es conocido a través de la escolarización, es decir, a través de una de las maneras en que el discurso hegemónico teatraliza el patrimonio y legitima al saber científico como aquel capaz de organizar las interpretaciones verdaderas y expandirlas (¹¹). Es decir, los sujetos podrían tener acceso al significado científico de los objetos a partir del acceso a órdenes discursivos científicos propios del campo intelectual: el marco clasificatorio de la arqueología. Este saber los habilitaría a conocer lo que realmente son, objetivándolos. De esta manera, si la historia escolar incluyera el conocimiento sobre "los antiguos que vivían allí", la identidad comunitaria se revitalizaría.

¹¹ Briones, C. (1995) enumera diversos recursos mediante los que el discurso hegemónico define las identidades: las instituciones, los iconos sagrados, la memoria, la Historia y las prácticas cotidianas, entre otros. García Canclini, N. (1992) hace referencia a las distintas formas en que el patrimonio cultural es teatralizado como símbolo de identidad.

Las representaciones de los maestros sobre los indios desde su saber práctico:

Los maestros oriundos de áreas cercanas a los pueblos estudiados que trabajan en las escuelas del área de estudio también saben que los lugares en donde ellos viven actualmente estuvieron habitados por indios en el pasado. Este conocimiento se origina en el contacto que tienen con los "restos de indios" en su vida cotidiana, es decir, en su lógica práctica.

"eso es una cosa que no tan sólo surge en este pueblo (Coneta), sino en el pueblo donde vivo también (Concepción) (...) Yo he llevado a un, a un muchacho que estaba estudiando arqueología (...) A la orilla, (...) a la loma del cerro, donde hay vestigios de viviendas de morteros, de trabajos en piedra, y eso es una cosa que él ha rescatado para él, para sus estudios pienso yo, y yo estoy conciente de eso.(...) Y los chicos las veces que han ido para ahí, o que he ido con gente que he ido guiándola por razones de turismo, les he hecho mostrar eso (...) La gente mayor tiene historia. Qué haya de real, no sé, ¿no? Pero a mí me basta lo que veo ahí. (...) Los trabajos en piedra, los morteros, restos de tinajas, cocidos de barro, orejitas, porque eso no lo han llevado, lo han puesto ahí en el cerro (...) Eso está ahí. Hay piedritas labradas"

"inclusive hay obras de riego que se ven, obras de riego en el cerro, cómo llevaban el agua para regar todos los pedacitos que plantaban y hace ver que eran mucho más trabajadores que actualmente y usted ve que en ese entonces hacían obras de riego, largos caminos de piedra que no pueden haber estado solas ahí las habrán puesto"

"yo soy también vecina del pueblo de ellos, yo soy de San Pablo (y allí también hay) muchos vestigios, incluso al lado de la iglesia que es donde yo estoy, ahí estoy siempre (...) las piedras con su cavidad para que usaban los indios, ellos dicen que usaban como piedras parteras decían que por ahí tenían, y otros lo usaban como morteros, no eran todo el hueco abierto sino mortero así cerrado, y ahí están las piedras todavía ahí (...) y son peñones (...) y sí ahora no, no hace nadie"

"adentro de ese campo hay sobre la tierra llegado un lugar adentro es como el tamaño de una pieza pero como si fuera enterrado (..) de adobe, de adobes grandes y ahí sacando así los adobes se encuentran pedazos de vasija cerámica (...) pareciera como (...) si ahí hubieran estado misioneros, como una parte donde se han civilizado los indios porque había también hecho de piedra como corrales, y después todo el monte cubrió eso, como mi papá lo compró para sacar la leña, lo fue descubriendo"

"y bueno en el potrero de Concepción las pircas hechas por los indios son ocupadas hoy, digamos así para acorrallar a los animales, corrales y hay todavía viviendas de piedras que están hasta la parte del techo construídas y eso no son de ahora, esas datan ya, qué se yo de tiempo atrás, no puedo decir exactamente fecha pero cuando existía el diario El Sol (...) ahí salió una nota de una expedición de la gente del diario El Sol hacia el Tembleque para comprobar y contrastar eso, y justamente salieron todas las pircas que delimitaban, digamos así sectores de distintas, digamos así, viviendas de indios (...) también (...) para este otro costado del cerro, sobre el pozo de pintura que los indios ocupaban (...) en la quebrada del río el Pino que es un brazo del río que alimenta el río de Miraflores, allí arriba (...) bueno, en ese sector (...) está el pozo de pintura, eso me lo comentaba mi abuelo a mí que allá existían pinturas (...) restos de pintura para, de lo cual ellos se pintaban, pintaban la cerámica"

La resignificación del conocimiento local sobre el pasado indígena en la práctica docente:

Los maestros de las escuelas de Coneta, Miraflores y El Bañado (¹²) saben que el área en la que ellos trabajan, que está muy cercana a las zonas que hacían referencia más arriba, habían estado habitados antes por los indios. En las entrevistas, talleres y capacitaciones, ellos manifiestan su interés por transmitir este conocimiento a sus alumnos.

Sin embargo, las intenciones de los docentes de privilegiar lo local quedan en un mero voluntarismo a la hora de seleccionar los contenidos curriculares. Dentro del área de Ciencias Sociales enseñan la historia, como tradicionalmente se lo ha hecho, de acuerdo al calendario escolar, a las efemérides (Zelmanovich, P., 1994).

"y en los grados, bueno en los grados bajos la tratamos como un cuento, tratamos de ir fijando las fechas principalísimas, y que ir ubicándolo al niño en la línea en la recta de la historia para que no se confunda (...) y las fechas que salen en el calendario, o sea el 5 de julio, el 25 de agosto en cuanto a Catamarca (...) a nivel nacional el 25 de mayo, el 9 de julio, 20 de junio, esas fechas, también 17 de agosto, 11 de septiembre. Y bueno sobre esas fechas en los grados bajos contamos lo que ha sucedido en ese tiempo"

¹² Las escuelas de Coneta y Miraflores son de 2º Categoría. Esta categoría agrupa a las escuelas consideradas alejadas del radio urbano; cuentan con un director y un maestro por grado o ciclo; el plantel docente es de entre 10 y 15 docentes. La segunda escuela de Miraflores y la escuela de El Bañado son de 3º Categoría. Esta categoría agrupa a las escuelas consideradas ubicadas en zonas desfavorables; cuentan con un director con clase anexa y no más de dos maestros de grado a cargo de secciones múltiples (dos secciones que agrupan cada uno los tres niveles de cada ciclo); el plantel docente es de entre 1 y 2 maestros.

"claro y en los otros grados se va ampliando, profundizándose (...) más los temas esos como ser fundación de Catamarca, bueno más amplio que lo que ella toma en segundo y en tercer grados sí"

También los actos escolares son momentos en que se teatralizan los hitos fundacionales del pasado, marcándose las raíces identitarias, los orígenes. Cabe preguntarse acerca de qué orígenes se trata. Las fechas conmemoradas en el calendario escolar tienen que ver con las aquellas relacionadas con la constitución del estado-nación, con el origen de la Nación Argentina, es decir, con la construcción de la identidad nacional. También están incluidas aquellas fechas que refieren a la identidad provincial, mientras que existe un vacío con respecto a la identidad local.

Los maestros manifiestan que hasta ahora venían enseñando la Historia de Catamarca en general, sin hacer referencia a la historia de las localidades. Esto se debe a que privilegian las áreas de lengua y matemática por sobre las Ciencias Sociales ya que el primer objetivo es que los chicos aprendan a leer y a escribir.

"pero nosotros no nos vamos más específicamente a la provincia a la capital y no a la historia del pueblo donde cada uno vive porque es en general lo que uno da, es en general. De por sí el niño llega a cuarto grado y tiene una lectura pobre, una escritura más pobre, entonces las ciencias sociales se relegan un poco para dar más tiempo porque este chico va a llegar a séptimo grado sin saber leer y va a fracasar en el secundario, entonces tomamos las cosas claves por eso es que nosotros habíamos pedido que durante toda la primaria se estudie Catamarca, se llegue a fin de los cursos con la Argentina nada más"

El pueblo como tal es estudiado en tercer grado pero haciendo referencia a la actualidad.

"además tercer grado yo creo que es especialmente el pueblo lo que se estudia pero siempre se lo toma no en base a lo que ha pasado sino al presente, se toma, se estudia Coneta y se lo lleva al chico a ver la Municipalidad, los edificios públicos"

Cuando se refieren a los indios que habitaban la zona durante sus prácticas docentes, hacen una analogía entre cómo vivían los indios locales con los conocimientos sobre las costumbres de otros indios que aprendieron durante su formación.

"Bueno, yo por mi parte sé que en este lugar habitan los indios Coneta, ¿no es cierto? y ahí han dejado huellas que se encuentran por ejemplo en La Quebrada, los chicos hablan de (...) un mortero (...) que hay en una piedra. Los indios ahí molían el maíz. Está, eso lo he visto yo cuando he ido a la a la Quebrada está el mortero. (...) En la Quebrada de Miraflores.(...) Entrando

por Miraflores, pero la Quebrada es común a los dos pueblos porque el río es el mismo, da agua para los dos lugares. Y cada vez que hablamos les enseñamos que los primeros habitantes, yo por lo menos hago referencia a los habitantes de acá (...) como los indios más o menos todos tienen las mismas costumbres, lo que yo he estudiado de los indígenas (...) lo aplico"

Esta docente supone que la forma de vida de los pueblos prehispánicos ha sido homogénea y que puede ser aplicada a todos los indios en general. Esto se vincula con la limitada formación profesional que el maestro tiene tanto en lo teórico como en lo metodológico que puede ser caracterizado como formación inconclusa (Achilli, E., 1988). Este concepto hace referencia a las carencias con las que el maestro se enfrenta para resolver tanto cuestiones de contenido temático, como las referidas al manejo metodológico, derivadas de una formación que no los especializa en las áreas en las que trabaja (¹³).

Pero, además de las carencias en su formación, los docentes entrevistados plantean otras dificultades para incorporar el pasado indígena local en la selección curricular de contenidos en el aula. En aparente contradicción con lo que expusimos en los apartados anteriores, señalan que no existe una adscripción a la identidad indígena por parte de los alumnos, y mucho menos de las familias de los mismos.

"Los chicos medio descolgados, porque ellos creen que los indios Coneta han vivido acá y que ellos no tienen nada que ver y la mayoría son descendientes directos. Pero ellos están como descolgados como cosa que les cuenten un cuento"

"Es que muchas veces los padres no van a querer aceptar la idea de que son descendientes reales, descendientes directos, reales de los indios que han estado acá"

¹³ Con respecto a la formación inconclusa (Achilli, E., 1988) de los docentes catamarqueños cabe señalar que los planes de estudios de los Profesorados vigentes en la Provincia hasta principios de la década del '90 privilegiaban una concepción de las Ciencias Sociales "impregnada por los rasgos que les imprimió el positivismo del siglo XIX que las limitaba a los acontecimientos políticos como sucesión simple de acciones humanas. En el caso de la Historia, el pasado se desconectaba del presente y la tarea del historiador consistía en revivirlo y rescatarlo para la memoria de la humanidad; por otra parte, la Geografía se limitaba a describir e inventariar fenómenos naturales" (Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador de Trabajo, Ciencias Sociales, Educación General Básica 1997:4). Los aspectos epistemológicos y procedimentales de la construcción del conocimiento disciplinar no eran incluidos en los saberes de los futuros docentes, ni tampoco las perspectivas provenientes de las otras Ciencias Sociales (Alderoqui, S. et al.; 1994; Giacobbe, M., 1997). En cuanto a los saberes didácticos incluidos en dicha formación, primaba una concepción de la escuela tradicional en la que el docente transmitía a los alumnos ciertos hechos y descripciones factuales. Esta selección de contenidos de las Ciencias Sociales para la escuela primaria consistía, en el caso de la Historia, en una enumeración de hechos en donde los criterios de selección y secuenciación estaban orientados por la cronología del calendario escolar y de las efemérides; y, en el caso de la Geografía, en una descripción de los aspectos físicos y políticos de la organización espacial. La reflexión sobre el para qué enseñar Ciencias Sociales era pasada por alto, y la simplificación de los contenidos seleccionados y de su transposición didáctica obedecía al presupuesto de que los sujetos del aprendizaje no estaban capacitados para construir conocimientos en el área de lo social.

Los maestros saben que sus alumnos tienen "antepasados indios" y les gustaría "revitalizar la identidad local", pero señalan que es difícil construir una identidad indígena local desde la escuela pues los pobladores no se sienten "descendientes directos", no lo aceptarían:

"no, no vivencian directamente, no, ellos no "

"no lo van a aceptar"

"no están en esa no, no quieren investigar para atrás"

"y si es que los padres saben pienso que no se lo comunican(...)porque el niño transmite los conocimientos las cosas que le dicen los padres"

A pesar de que, como hemos visto, los habitantes locales incorporan a los "indios" en su adscripción identitaria, los docentes no registran este hecho en el ámbito escolar. Ellos sienten la necesidad de inculcarles a los niños desde el aula el reconocimiento de su identidad indígena. Quieren evitar que se olviden de sus raíces o que renieguen de ellas.

"(Los niños tienen) más pureza en la raza pero ellos no saben ni hablan en la casa ni dicen mi antepasado fue indígena ni vivía así, como otro, por ejemplo, como un europeo que dice en mi pueblo se vivía así, las personas que viven que son europeas supongamos o descendientes de europeos, aunque sea un familiar que tengan ellos, cuentan todo cómo era su tradición, cómo era su vida, cómo hacían el pan, cómo hacían esto, en cambio los que son descendientes indígenas no cuentan cómo hacían la mazamorra, ni cómo molían el maíz, nada, no saben, parece como que quieren olvidar (...) yo, por ejemplo, yo les digo que investiguen, que busquen, o sea tratar de inculcarles que no es una vergüenza tener una descendencia indígena, al contrario, es un honor"

Cabría preguntarse por qué existe esa desconexión entre el reconocimiento de las raíces indígenas de la identidad local que manifestaron los lugareños durante el contexto de la investigación y lo que los docentes relatan sobre el rechazo de la identidad indígena por parte de sus alumnos y de sus padres en el contexto de sus actividades escolares. Esta línea de investigación merece ser profundizada en otra ocasión.

Los docentes entrevistados son conscientes de que la escuela no sólo tiene una función manifiesta y legitimada como formadora de contenidos y habilidades cognitivas, sino que también tiene una función social, muchas veces no manifiesta ni legitimada como formadora de las identidades de los alumnos y de su contexto sociocultural (Achilli, E., 1996; Boggino, N., 1995; Neufeld y Thisted, 1999; Pizarro, C., 2001 b). Ellos quieren "revitalizar" la identidad local.

Una consulta realizada a docentes de algunas escuelas de la Provincia de Catamarca por parte del equipo de consultores del Proyecto de Diseño Curricular para

EGB 1 y 2 del PRISE-Catamarca recabó información acerca de los criterios que formulaban y/o empleaban los docentes para seleccionar contenidos. Esta consulta arrojó, entre sus resultados, que "lo local (cotidiano, regional) es el criterio que mayor frecuencia presentó para justificar las opciones curriculares del aula. A partir de este, se diseminaban otras respuestas que proponían también lo provincial y lo nacional como cercos cognitivos. Cabe destacar que esta respuesta es proporcionada, también con frecuencia, para señalar lo que consideran debe ser jerarquizado en el documento curricular de la provincia. (...) Es importante destacar que fueron los docentes rurales los que más se agruparon en torno al criterio local" (Carbone, G., 1998:3).

Además, durante las entrevistas, capacitaciones y talleres los docentes plantean que es muy corto el tiempo para incluir Catamarca como contenido curricular en un solo año:

" claro por eso es que nosotros cuando nos llamaron a hacer ese curso para modificar el currículum, una de las mociones fue esa, que no sólo en cuarto grado se estudie Catamarca que es muy poco el tiempo, los chicos cada uno de su lugar de origen no pueden investigar nada porque no les alcanza"

Ellos señalan que, en virtud de los cambios curriculares jurisdiccionales que se dieron a raíz de la Reforma Educativa impulsada a nivel Nacional por la Ley Federal de Educación, en cuarto grado corresponde estudiar la historia de Catamarca.

" porque como estoy en cuarto grado y me toca estudiar la historia de Catamarca, creo que lo voy a tener que investigar cómo se origina el pueblo de Coneta "

Esto constituye un problema para los docentes ya que no se sienten capacitados para hacerlo pues sienten que tienen un bache en su formación, sobre todo en cuanto a la historia de las localidades.

Por otra parte, los maestros señalan que no hay material didáctico sobre la historia local y que existe escasa producción científica que refleje las investigaciones que se han desarrollado en la zona, o que, si existe, no saben cómo acceder a ella. De esta forma, terminan minimizando los contenidos de la historia local, haciendo analogías con las formas de vida de grupos prehispánicos de otras áreas que han aprendido durante su formación docente, o que han incorporado de los documentales que se transmiten por televisión, o que provienen de su fantasía.

"En tercer grado el pueblo, el pueblo de Coneta eh bueno yo particularmente enseñé siempre los indios Coneta eh y acá hay varias eh en el calendario también hubo una batalla importante este eh y varias cosas que pasaron acá en Coneta eh cuando tenía primer grado por ejemplo yo les contaba siempre cuando vamos a trabajar con los indios, les cuento un cuento. Les digo, bueno nos imaginamos en la época del tiempo nos vamos ¿no? y estamos acá, salimos pero no está la escuela, no está el pueblo, está el río, están los indios,

llegamos ahí están así viven así ¿no es cierto? y más o menos les voy narrando, de forma así como un cuento, cómo vivían los indios de acá, ellos mismos antes, y bueno un poco de fantasía mezclada con la realidad"

La historia local como contenido curricular se convierte en un cuento, en un contenido no jerarquizado dentro de la planificación docente. Y esto no es ajeno a los efectos homogeneizadores que pretende realizar el tipo de Historia que se enseña en la escuela. La Historia que se enseña y se transmite tiene un cariz de relato fundante de la identidad nacional-provincial, identidad que no es cuestionada sino dada por supuesta. Notoriamente, y a pesar de que los docentes manifiestan la importancia de "revitalizar" la identidad local, existe un "vacío", un "olvido" de la historia de las localidades en la selección curricular áulica. La narrativa histórica que se ha enseñado tradicionalmente en la escuela pretende homogeneizar ⁽¹⁴⁾ las posibles diferencias en pos de lograr una única Historia Nacional o Provincial, que sea cronológica, verídica y que pueda vincular causa-acontecimientos.

Reflexiones finales:

La historia que se enseña en la escuela es una manera de enseñar a recordar, de educar la memoria. La memoria es una manera de ordenar una serie de eventos que acontecieron en el pasado, con el fin de otorgar un sentido ya sea al sujeto individual como al colectivo, es decir, tiene que ver con la construcción de la identidad. Pero la manera de ordenar los eventos no es necesariamente cronológica, coherente ni verídica, como lo requieren ciertas concepciones de la historia. Existen otras formas de re-presentarse el pasado que tienen que ver con la lógica práctica, con los saberes locales, con las maneras en que los sujetos articulan su sentido de devenir y de pertenencia. Sin embargo, pareciera que estas representaciones sobre el pasado local que comparten tanto los docentes como las familias de sus alumnos en tanto miembros de una cultura, no gozan de la legitimidad suficiente como para ser incorporadas en el curriculum escolar.

La historia local prehispánica es un contenido que, a pesar de la importancia que los docentes consideran que debería tener para "revitalizar la identidad local", no es jerarquizado por ellos mismos en la selección de contenidos que realizan. Un justificativo puede ser el que no cuentan con el respaldo conceptual disciplinar debido al déficit en su formación o también el hecho de que carecen de material didáctico específico. Pero esto podría ser subsanado si ellos mismos valorizaran su propio conocimiento práctico sobre los antiguos que vivían allí, de la misma manera en que pretenden que lo hagan sus alumnos. Desde esta postura

¹⁴ Con respecto a la narrativa histórica como homogeneizadora de las identidades locales en pos de la construcción de la identidad nacional ver Alonso, A.M., 1994 y Pizarro, C. 1996. Con respecto a la escuela como homogeneizadora de la diversidad sociocultural ver Achilli, E., 1996 y Neufeld y Thisted 1999.

podrían desarrollar estrategias de investigación en conjunto con los alumnos que tiendan a re-construir el pasado local "revitalizando" la propia identidad (¹⁵).

Si bien los docentes consideran que existe un vacío en la lógica teórica sobre el pasado indígena local (aunque puede ser también que no han tenido acceso a la producción científica pertinente sobre el tema), existe un abundante conocimiento práctico sobre el tema. Esta lógica práctica local no llega a ser aprovechada por los docentes como conocimientos previos de los alumnos que permitan construir un aprendizaje significativo, tal como lo sugieren los actuales lineamientos acerca del aprendizaje de la historia. Estas sugerencias señalan que la misma "es mucho más que la memorización de hechos, nombres y lugares. Para entender la historia es necesaria la capacidad de formular preguntas y de establecer evidencias que den sustento a las respuestas. También implica ir más allá de los hechos que se presentan en los textos... es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas involucrados" (Recomendaciones metodológicas para la Enseñanza, 1997:12).

La paradoja entre el interés que manifiestan los maestros por "revitalizar" la identidad indígena local con el tipo de identidad que se consolida a través de la selección de contenidos está vinculada con el hecho de que tanto los docentes como los lugareños consideran que las narrativas sobre el pasado que elaboran los expertos tienen mayor valor y legitimidad que aquellas elaboradas por ellos mismos.

La legitimación del conocimiento científico sobre el pasado le confiere a la narrativa histórica que elaboran los historiadores y los arqueólogos el estatuto de relato verdadero sobre el pasado. Esta narrativa pública y oficial es preferida por sobre las narrativas locales tanto a nivel de la comunidad como a nivel de la institución escolar. El proyecto moderno instauró la capacidad de dar una seguridad acerca de los fundamentos y de los orígenes en la Razón y en la Ciencia, en términos de Giddens, A. (1994), en los sistemas de expertos.

Sin embargo, el pasado y el presente no existen como hechos, como cosas, sino que son interpretados como secuencias temporales, cadenas causales que legitiman un determinado estado actual y un proyecto que apunta a dar cierta direccionalidad a un futuro incierto. Las diferencias entre el pasado, el presente y el futuro son articuladas por narrativas (Bruner, E., 1986) que dan un sentido de devenir, que ofrecen marcos de referencia comunes a un grupo de personas que se comunalizan (Anderson citado por Brow, J., 1990). En este contexto, un conjunto de hechos o acontecimientos no tienen una temporalidad y un valor en sí mismos, sino que lo adquieren en función del marco interpretativo hegemónico vigente en una sociedad determinada.

¹⁵ Existen algunas experiencias sobre la enseñanza significativa de la historia y del patrimonio cultural local. Ciselli, G., 2001 plantea que "Las manifestaciones u objetos patrimoniales interesan según el valor de uso que representa para la identidad cultural de la comunidad. Desde esta perspectiva, los valores a reconocer serán los referidos a vivencias compartidas: a la memoria social, al papel que el objeto ha desempeñado en la historia o a la lectura que de él hace la gente que puede reconocer en ese bien el hábitat de un determinado grupo socio-cultural". Así, la autora remarca el potencial del patrimonio como recurso didáctico en la construcción de las identidades locales.

Nuestra sociedad en general, y la historia escolar tradicional en particular, han legitimado al discurso histórico científico como el marco interpretativo hegemónico sobre el pasado y el presente, naturalizándolo y universalizándolo. Sin embargo, existen otros saberes sobre el pasado, los saberes locales, prácticos, del sentido común. Estos saberes constituyen poderes oblicuos mediante los cuales los sujetos populares pueden subvertir el sentido hegemónico. Los saberes locales sobre el pasado están presentes en las representaciones sobre los indios tanto de los docentes como de los alumnos y sus familias. Estos saberes locales podrían ser incorporados en las prácticas docentes escolares como estrategias para "revitalizar" la identidad local. De esta forma se incorporaría a la historia escolar lo diferente que ha sido homogeneizado por la Historia oficial, se daría cabida a lo ocultado, lo callado, lo muerto, lo no pensable, las desviaciones de lo naturalizado (al decir de De Certeau, M., 1993); a las contra-historias que constituyen signos de lo no suturado del discurso hegemónico (Laclau, E., 1996).

Hemos visto que las representaciones locales sobre el pasado prehispánico no son valoradas como la Historia en el contexto escolar. Esto se vincula con lo propuesto por Cohn, B. (1991 [1982]) cuando plantea que las historias están mediadas por la culturas. Según este autor "Los antropólogos, en sus estudios de los otros, encuentran construcciones de los nativos de pasados que no son propios de la idea europea de historia como un objetivo, inmediato recuento de lo que pasó" (1991[1982]:31)

Ante esto, los antropólogos tradicionalmente intentaron aplicar su propia concepción de la historia como una sucesión cronológica de eventos reales a los relatos de los nativos. Actualmente, la antropología histórica no tiene por objeto construir la historia local a la manera occidental sino "tratar de captar los significados de las formas y los contenidos de estos textos en sus propios términos culturales" (Cohn, B., 1991[1982]: 32).

Quizá podamos aventurar que a los docentes les esté pasando lo mismo que les sucedió a los antropólogos en su intento de enseñar la historia local. También podríamos imaginar que los maestros puedan intentar construir esta historia de una manera que se condiga con los términos culturales de las poblaciones en las que se desempeñan. Podríamos intentar pensar una historia escolar que ponga en valor el patrimonio cultural local en un diálogo permanente con la tradición popular:

"Al representar lo esencial del pasado, al darle significación para el presente, la historia escolar contribuye decididamente a modelar la identidad de un pueblo, a decirle a donde viene y a donde va, a formar en la población un sentimiento de solidaridad colectiva. La historia escolar, supone también un diálogo con la tradición popular, con las representaciones y valoraciones elaboradas espontáneamente y que son transmitidas de generación en generación." (Olivas Weston, M., 2001)

Bibliografía:

- Achilli, Elena. 1988. "Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En: Cuadernos de Antropología Social, 2. Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, Elena. 1996. Práctica docente y diversidad sociocultural. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- Alderoqui, Silvia et al. 1994. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Documento curricular. Programa de Formación y Capacitación Docente. MCE, Nación.
- Alonso, Ana María. 1994. "The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism and Ethnicity". En: Annual Review of Anthropology, 23: 379-405.
- Boggino, Norberto. 1995. Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. 1992. An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago University Press. Chicago.
- Briones, Claudia. 1995. "Hegemonía y construcción de la "nación". Algunos apuntes". En: Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Etnolingüísticos y Antropológicos. Rosario.
- Brow, James. 1990. "Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past". En: Anthropological Quarterly, 63 (1): 1-5.
- Bruner, Edward. 1986. "Ethnography as Narrative". En: Turner, V. y Bruner, E. (eds.). The Anthropology of Experience: 139-155. The University of Chicago Press. Urbana.
- Carbone, Graciela. 1998. "Avances hacia la articulación entre la norma curricular y el curriculum real". II Seminario. Proyecto VIII Diseños Curriculares. PRISE Catamarca.
- Ciselli, Graciela. 2001. Historia y patrimonio cultural. Reflexiones acerca de una experiencia en el ámbito educativo. En: Educación y Antropología. Equipo NAYÁ. Buenos Aires.
- Cohn, Brian. (1991[1982]) "Antropología e historia en los años '80". Traducción de la cátedra "Teoría y Práctica de la Comunicación II", Aníbal Ford, Facultad de Ciencias Sociales UBA. En: Cuadernos de comunicación y cultura, 10: 7-42. Buenos Aires.
- De Certeau, Michelle. 1993. La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana. México.
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador de Trabajo, Ciencias Sociales, Educación General Básica 1997.
- García Canclini, Néstor. 1992. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Sudamericana. Buenos Aires.
- Giacobbe, Mirta. 1997. Enseñar y aprender Ciencias Sociales. 3er Ciclo EGB y polimodal. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Giddens, Anthony. 1994. "Living in a Post-Traditional Society". En: Beck, U.; Giddens, A y Lash, S. (eds.) Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order: 56-110. Polity. Cambridge.
- Guber, Roxana. 2001. La etnografía. Norma. Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto. 1996. Emancipación y diferencia. Ariel. Buenos Aires.
- Larraín, Jorge. 1996. Modernidad, razón e identidad en América Latina. Andrés Bello. Barcelona.
- Larrouy, Alberto. 1914. "Los indios del valle de Catamarca". En: Revista de la Universidad de Buenos Aires, 27. Facultad de Filosofía y Letras - Imprenta y Casa Editora Coni Hermanos. Buenos Aires.

- Merridan, Nick. 1996. "Understanding Heritage". En: Journal of Material Culture, 1, 3: 377-386.
- Montes, Angel. 1961-64. "Encomiendas de indios diaguitas documentadas en el Archivo Histórico de Córdoba". En: Revista del Instituto de Antropología, 2-3. Universidad Nacional de Córdoba.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) 1999. "De eso no se habla ..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.
- Pizarro, Cynthia. 1996. "Las narrativas sobre el pasado como forma de marcación comunitaria en un contexto local: Coneta, Catamarca". En: Población y Sociedad, 4: 109-133. Universidad Nacional de Tucumán.
- Pizarro, Cynthia. 2001 a. "Desigualdad y diferencia en la construcción de los datos etnográficos: análisis de una entrevista como práctica discursiva". Ponencia presentada en la III Conferencia Internacional. IDEAMÉRICA 2001. Instituto de Literatura y Lingüística, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. La Habana, Cuba.
- Pizarro, Cynthia. 2001 b. "Política curricular y desarrollo regional. La cultura local en la curricula". En: Revista de Ciencia y Técnica, v.12, n°10: 63-66. Universidad Nacional de Catamarca.
- Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. 3er operativo nacional de evaluación (1995). Ciencias Sociales. MCE, Nación. 1997.
- Olivas Weston, Marcela. 2001. Patrimonio cultural y educación rural. En: Educación y Antropología. Equipo NAYA. Buenos Aires.
- Saltalamacchia, Homero. 1992. Historia de vida. CIJUP. Puerto Rico.
- Valles, Miguel. 2000. Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis. España.
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Angel. 1999. La lógica de la investigación etnográfica. Trotta. Madrid.
- Yuni, José y Urbano, Claudio. 1999. Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Ed. Brujas. Córdoba.
- Zelmanovich, Perla. 1994. Efemérides, entre el mito y la historia. Paidós. Buenos Aires.