



PARTE I: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

1. Fundamentaciones.

La comunicación de la producción científica en general es crucial para el real desenvolvimiento de toda ciencia así como para la formación, a través de la educación, de los distintos grupos sociales que constituyen las comunidades. Entonces, sería entendible que la divulgación y socialización del conocimiento arqueológico forme parte de la práctica profesional. (Delfino y Rodríguez: 1991)

Según Iraida Vargas Arenas (1988b: 160) los arqueólogos deben saber "...lograr un nivel de credibilidad y de viabilidad, no sólo en la instrumentación, sino fundamentalmente en la difusión de su pensamiento, que toca círculos amplios de la comunidad nacional: la comunidad de científicos sociales, de maestros de escuela básica, de profesores de secundaria, de las universidades, que tienen posibilidades de acceder a esas ideas vía las publicaciones, las exposiciones y los museos didácticos...".

Se vuelve evidente que la comunicación, tanto de la investigación como de sus resultados, es un fin en sí mismo y no una actitud intrascendente de los investigadores. Pensamos, que la actividad de los arqueólogos no tendría que culminar con la publicación de los resultados de sus investigaciones en una revista de circulación académica, sino que debería ampliarse al diálogo y comunicación hacia la población donde desarrolla sus actividades así como también a instituciones sociales donde se reproducen conocimientos relacionados con sus investigaciones. (Manasse: 1988)



Si queremos democratizar el conocimiento científico sobre el pasado prehispánico, no podemos soslayar el sistema educativo formal, pues constituye una herramienta que permitiría multiplicar nuestras posibilidades de comunicación.

Si bien el sistema de educación presenta un sinnúmero de aspectos desfavorables (condiciones físicas y materiales ineficientes, bajos salarios, entre otros) pensamos que, a pesar de todo, constituye una infraestructura para alcanzar una importante cantidad de niños y jóvenes; futuros ciudadanos que, mediante el acceso al conocimiento sobre nuestro pasado prehispánico, podrían valorar de manera crítica los restos y evidencias dejadas por las sociedades pasadas. Hecho que, a nuestro entender, permitiría potenciar aquellas acciones tendientes a la promoción de la protección del patrimonio provincial.

Opinamos que los beneficios multiplicadores de dicho sistema de educación formal surgirían si los mecanismos de comunicación y circulación de la información, hacia su interior, están debidamente organizados y constituidos.

Al respecto, resulta interesante la reflexión de Víctor Castro (2004 ¹), quien manifiesta que las universidades pueden entenderse como la cima de una montaña cuya función es la construcción de una “...noosfera o noología distinta y opuesta a la doxa común. En esa función esencial adquiere un relieve peculiar la relación con el resto del sistema educativo (la Educación Inicial, la EGB, la Polimodal y el Nivel Superior de Enseñanza), que justamente comparte esa función esencial. La relación es bidireccional y retroalimentaria: de la Universidad surgen, se generan, los saberes más eminentes que se distribuirán

¹ Se omite número de página por tratarse de un Artículo on line. Paréntesis en el original.



básicamente en esos otros niveles de enseñanza del sistema; y de esos otros niveles surgen no sólo el material humano que la Universidad eventualmente graduará sino, además, y fundamentalmente, es en esos otros niveles de la Enseñanza que los saberes de la Universidad se confirmarán en su valía y relevancia, o no, porque, convengamos, que la adquisición y distribución de los saberes para la vida se realiza comúnmente en esos otros niveles del sistema educativo...”.

Se desprende, entonces, la necesidad que la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), debería articular con las instituciones que integran esos otros niveles que componen el sistema educativo buscando generar la retroalimentación mencionada. Como una consecuencia de ese vínculo, podríamos encontrar en la Enseñanza General Básica (EGB), el Polimodal y el nivel terciario espacios curriculares relacionados con los conocimientos que en el contexto de la Educación Superior se generan, en nuestro caso particular, con el conocimiento que producen los arqueólogos.

Sin embargo, la información que se establezca en esos espacios curriculares, lo que se enseñe/aprende, estaría relacionado, en cierta manera, con ese pasado que la arqueología re-construye. Decimos esto, porque de acuerdo con Silvia Finocchio (1993: 17) “...los conocimientos que se enseñan en las instituciones no son idénticos a los que se producen en el campo de la ciencia. El conocimiento científico y el conocimiento escolar tienen aspectos en común pero también tienen especificidades. La historia que se enseña no es la de los historiadores, ni la geografía la de los geógrafos. Los contenidos de la enseñanza resultan de la transposición didáctica, es decir, del proceso que



transforma al conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar...”.

Se presenta entonces, la necesidad de trascender los ficticios e inmóviles límites de la ciencia y desarrollar estrategias que comuniquen el conocimiento científico sobre el pasado local, garantizando no sólo el acceso a la información sino también su factibilidad de comprensión. Esto implica comunicar para todos y no sólo para colegas u otros investigadores del campo académico.

Pero, nuestro planteo de circulación del conocimiento arqueológico en los diferentes niveles del sistema educativo no debería entenderse como una forma de concientizar sobre la importancia informativa de las ruinas para los estudios arqueológicos; sino como una manera de brindar a docentes y alumnos el conocimiento sobre el pasado indígena local que les permita desarrollar las herramientas necesarias para valorar, de manera crítica, nuestro pasado precolombino.

Decimos esto, porque asumimos que una de las funciones de la transmisión es “...abrir alternativas a los otros, abrir un arco de posibilidades, no encerrar a la nueva generación en la opción de la conservación del pasado o de la negación del mismo, sino -en todo caso- desplegar las formas posibles de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que hagan factibles cambios futuros para cada uno y para la sociedad en su conjunto...”. (Carli: 2002 ²)

Nuestra tarea como científicos sociales, también es transmitir el conocimiento arqueológico para que las próximas generaciones reinterpreten, de acuerdo a sus propios intereses contextuales, ese pasado. Como sostiene Carli,

² Ver Nota Nº 1.



esto requiere la “...renuncia de la omnipotencia del educador, de la generación adulta, a la creencia en que la transmisión predetermina, construye destino. En todo caso, el éxito de la transmisión educativa consiste en crear condiciones para que los jóvenes se animen a encarar esa labor con voz propia... ”. (ibidem).

En concordancia con lo anterior, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) plantean que la enseñanza del pasado en las escuelas tiene como intención “...profundizar los marcos explicativos sobre la realidad social catamarqueña, regional, nacional y mundial, lo que permite a los/las alumnos/as insertarse en la realidad sociopolítica en la que viven...”. (Pizarro y Sosa; 2003: 187)

En referencia a la enseñanza del pasado prehispánico, creemos que la arqueología genera un cuerpo de conocimiento de gran importancia a la hora de desmitificar viejos estereotipos sobre los grupos sociales prehispánicos, brindando instrumentos para comenzar a mostrar a dichas sociedades como actores activos y dinámicos, participantes efectivos en la construcción de los procesos históricos pasados. (Mandrini: 1992)

El trabajo interdisciplinario de la historia, la arqueología y la antropología, y otras ciencias, permite replantear el estudio de viejas temáticas impregnadas de una visión peyorativa del indígena, por ejemplo la vida cotidiana de la frontera, el malón como una estrategia económica más que belicosa (Mandrini: 2001), el rol de la encomienda y los servicios personales en la desestructuración de las sociedades indígenas (Lorandi: 1988), las rebeliones y resistencias calchaquíes (Boixadós y Palermo: 1992), entre otras problemáticas.

Durante la segunda mitad del Siglo XIX, se consolida el proyecto de Estado-Nación de la Argentina. Dicho proceso debería comprenderse en su contexto



político, económico e ideológico, donde la dicotomía civilización-barbarie tiene un aspecto sobresaliente. La historiografía de ese momento estuvo ligada a tendencias evolucionistas y etnocéntricas que llevaron a negar o ignorar el aporte de las sociedades indígenas en dicho proceso. Por ejemplo, y en relación a la denominada conquista del desierto, Cattáneo y Brichetti (2001: 19) sostienen que “...la historiografía tradicional, influenciada por tendencias positivistas y nutridas por el evolucionismo unilineal del siglo XIX contribuyó a la construcción de un imaginario colectivo donde se admitió frecuentemente que la lucha contra el indio se había realizado contra un enemigo salvaje y peligroso que había que someter...”.

Creemos que resulta necesario reconocer en la historiografía nacional a las sociedades indígenas, el *otro cultural*, como activos participantes del proceso de constitución de nuestro Estado-Nación. En este sentido, coincidimos con Mandrini (2001: 42) en que “...el problema no reside tanto en avanzar en el conocimiento de las sociedades originarias, y específicamente de su historia, [sino] en poder integrar esa historia en un marco más general que la articule con la historia de la sociedad hispanocriolla...”.

Consecuentemente, la enseñanza de aquellos conocimientos vinculados a la disciplina arqueológica debería abordar ese *otro*, que forma parte de la diversidad social y cultural del pasado de la provincia, con la intención de promover en los alumnos un cuerpo de conocimientos, procedimientos y actitudes que los habiliten para analizar y valorizar de manera crítica las sociedades pretéritas y su rol en el proceso de construcción de la identidad cultural catamarqueña. Esta sería una manera de comenzar a integrar las



sociedades indígenas a la historiografía nacional, pues como dijera Mandrini “...para bien o para mal, ambas historias están indisolublemente unidas...”. (Ibidem)

La enseñanza del pasado indígena de Catamarca nos interesa desde un enfoque arqueológico, y/o antropológico, que permita conocer sobre las características de los distintos grupos humanos, el contacto entre culturas, la diversidad y la profundidad temporal, entre otros temas. Trabajando los procesos complejos desde una mirada que integre las dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Este tipo de visión requiere terminar con la idea que los “...indígenas eran unos salvajes con plumas en la cabeza y que lo único que pretendían era destruir al hombre blanco...”. (González: 1991, citado en Brichetti; 2001: 40)

2. Presentación del tema.

El tratamiento del pasado precolombino en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB, se ubica dentro del área de ciencias sociales y tiene como objetivo brindar a los alumnos el “...conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros...”.³

Entendemos por ciencias sociales lo que Austin Millán (2001: 13) define como “...disciplinas interrelacionadas que centran su atención en la dimensión

³ Introducción a la Organización de los CBC de Ciencias Sociales para la EGB. (1995)



social y colectiva de la vida humana (...) cuyo campo de estudio sea el producto de colectividades humanas actuando como un ente único, el ser y el hacer de grupos humanos llámense sociedades, culturas, civilizaciones, colectividades o comunidades, tomados o estudiados en un nivel local, regional, nacional, continental y aún universal...”.

De acuerdo al autor citado, la enseñanza de las temáticas sociales posee dos pilares vertebrales, la dimensión espacial y la dimensión temporal, respectivamente abordadas por la geografía y por la historia. Ambas se vuelven variables decisivas para entender las nociones sociales.

En relación al proceso de enseñar la diversidad cultural en el pasado prehispánico, sostiene Austin Millán, que los docentes deberían abordar el estudio de las sociedades pasadas ubicándolas en un tiempo que aparezca como un referente de los sucesos, más que un tema de estudio en sí. Entendiendo al tiempo como un concepto con direccionalidad, como transcurso.

Resultaría mucho más significativo, entonces, enseñar qué cambios estructurales se produjeron en una sociedad durante un período temporal, en lugar de abordar hechos puntuales en momentos específicos del pasado. A esto deberíamos sumar los problemas pedagógicos que surgen cuando los docentes aplican escalas temporales propias de la historia a problemáticas abordadas por ciencias que manejan escalas temporales mucho más amplias, como el caso de la arqueología. (Correa y Correa: 1999)

La dimensión temporal se vuelve importante cuando intentamos entender distintas nociones sociales. Nuestras instituciones y nuestras formas de vida pueden comprenderse como resultado de un proceso. Y en esto es necesario



implementar una *visión procesual* de la historia, factible de mostrar las rupturas y continuidades entre los sucesos o eventos que hacen a nuestro pasado prehispánico y a su relación con la historia más reciente, la que es abordada con mayor frecuencia en la enseñanza.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se plantea que un primer inconveniente para abordar la diversidad cultural del pasado arqueológico radica en las dificultades para entender la propia noción de historia en tanto proceso. Al respecto, Juan Deval (1997: 313) sostiene que “...las primeras informaciones que reciben los niños sobre lo que está alejado en el tiempo son interpretadas como acontecimientos aislados, como historias o anécdotas. Unos hombres que encienden fuego frotando unos palos o que queman a los muertos en piras o un señor que se llamaba Aníbal y que iba con elefantes. Son historias semejantes a las de Caperucita Roja o La Cenicienta. Lo que resulta mucho más difícil de entender es *cómo vivían los romanos y por qué vivían así o cómo viven los hindúes en la actualidad y por qué conservan costumbres que pueden parecernos vestigios del pasado...*”.

Destacamos esta idea de Deval, porque consideramos que lo más complejo de entender son esas *otras formas de vida* y que esas formas de vida no son puras curiosidades, sino que forman parte de sistemas culturales en donde cobran y tienen su sentido. A la hora de transmitir este tipo de valores y actitudes, las ciencias sociales se tornan decisivas, pues ayudan a elaborar un marco referencial para comprender y entender la diversidad cultural no sólo del



pasado, es decir de los pueblos indígenas que habitaron esta tierra, sino también con los *diferentes* de hoy.⁴

Para esto se hace imprescindible que el docente desarrolle el tratamiento sobre los pueblos indígenas que vivieron en el actual territorio, de manera crítica, pero sobre todo integrándolos y reconociéndolos como una “parte más” de la historia de los catamarqueños.

Las complicaciones para enseñar el pasado indígena local son muy grandes, no sólo por la complejidad de las sociedades pasadas en sí, sino como dice Austin Millán (2001:51) “...por la cuestión del egocentrismo y el sociocentrismo. Nuestras instituciones y nuestras formas de vida se ven como absolutas y como las más naturales. Las demás son aberraciones, desviaciones o cosas curiosas, anécdotas o costumbres propias de bárbaros, de pueblos no civilizados...”.

De lo anterior, emerge un elemento que consideramos importante a la hora de tratar la diversidad cultural del pasado arqueológico en las escuelas. Nos referimos al contexto o matriz cultural desde donde el docente interpreta los contenidos que luego va a enseñar.

Dicha matriz, está constituida, entre otras cosas, por las concepciones, ideas, informaciones y conocimiento cotidiano y científico sobre el pasado indígena que antes, y a lo largo de su formación y práctica profesional, los docentes fueron construyendo y estructurando.

⁴ Los diferentes grupos se definen por medio de diferencias culturales, lo que resulta fácil cuando se trata de minorías étnicas, pero aún cuando éstas no existan, se buscan otros elementos ya sean económicos, sociales que permitan diferenciar clases, estratos, grupos. Por ejemplo, en la cotidianeidad escolar de la Argentina actual, se habla de alumnos “villeros”, “cartoneros”, “bolivianos”, para clasificar o referir a sujetos que son englobados por estereotipos estigmatizantes.



Al respecto es conveniente tener presente que los saberes disciplinares sobre las Ciencias Sociales, incluidos en la formación de los docentes, privilegiaban una concepción impregnada por los rasgos que les imprimió el positivismo del siglo XIX.

En cuanto a la formación sobre la temática histórica, estuvo dominada por un paradigma que presentaba una marcada división. Por un lado, el pasado de las sociedades aborígenes que habitaron el territorio nacional, anterior a nuestra historia (muchas veces llamado lo pre-histórico) y, por otro, el pasado hispanocriollo. Es decir, como dos períodos sin conexión ni relación aparente, llegando incluso a ocultar la activa participación de las primeras en la construcción de la Nación Argentina.

En este contexto, ciencias como la arqueología, la etnohistoria y otras poseen conocimientos sobre ese *otro cultural*, al que la historiografía tradicional otorgó pocas páginas (y por qué no, poca importancia). Afirmamos esto porque, por ejemplo, en un suceso tan importante como fue el “hallazgo” de la imagen de la Virgen del Valle, resulta llamativo que las sociedades indígenas misteriosamente desaparezcan de las narrativas de la historia local. Es decir, la historia de las sociedades indígenas termina *sepultada* por la historia hispanocriolla. (Mandrini: 2001)

Pensamos que el tratamiento escolar de la profundidad temporal y la diversidad cultural del NOA requieren enfoques multidisciplinarios (etnohistoria, arqueología, antropología, entre otros) capaces de dar cuenta de la complejidad de la temática. Es interesante tener presente los planteos de la didáctica de la historia sobre de la necesidad de tratar temas de manera integral, viendo el



proceso y quitando el foco de atención sobre el suceso histórico (un personaje o un hecho) para avanzar en la de-construcción de la visión de la historia propia del siglo XIX y XX, donde la objetividad histórica imperaba. (Romero: 1998)

La idea, entonces, es enseñar al alumno que la historia es la construcción de un relato sobre un evento o suceso y que lleva una carga subjetiva del investigador, que selecciona una u otra fuente; mostrando, en definitiva, diferentes visiones de un mismo hecho y, sobre todo, evidenciar que la historia no es un hecho acabado sino que se continúa (no se repite) y se construye en y desde el presente.

3. El problema.

La Historia es una construcción social sobre el pasado de las sociedades y su enseñanza es la implementación de un relato de esa historia, de una construcción histórica.

Coincidiendo con Irina Podgorny (1990/1992: 36) “...el pasado, en el sentido de *pasado de las sociedades humanas*, es re-interpretado continuamente conforme a la realidad presente de cada sociedad... *la sociedad piensa su pasado desde su presente...*”. Pero es posible que no exista sólo un pasado, sino diversas y diferentes lecturas del mismo, tantas como sean los intereses de los sujetos que las construyen.

En esta investigación, partimos del supuesto que los docentes enseñan y transmiten a partir de su propia lectura del pasado arqueológico, la que cual puede estar en armonía, o no, con las reconstrucciones que del mismo realiza la disciplina arqueológica.



Por otro lado, enseñar la diversidad cultural de las sociedades prehispánicas requiere que el docente, en el marco de las directivas de la institución escolar, diseñe y establezca su estrategia de enseñanza.

En este sentido, entendemos que el tratamiento escolar de la diversidad cultural sería una consecuencia, además de las estrategias de enseñanza empleadas, del conocimiento, la información y los supuestos que existen entre el conjunto de docentes a cargo de enseñar este tipo de contenidos.

Podemos expresar el problema de nuestra investigación con la siguiente pregunta: ***¿cómo abordan la diversidad cultural prehispánica los docentes de los niveles de EGB de las escuelas municipales de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, en el marco de la enseñanza del pasado local?***

Para responder este interrogante, nos propusimos estudiar cómo los docentes se representan el pasado prehispánico catamarqueño. Observando cómo se relacionan dichas representaciones con las estrategias de enseñanza de la diversidad cultural del pasado. Esto, además, nos permitió conocer qué relación existe entre el conocimiento sobre el pasado local que se transmite en los niveles EGB y el conocimiento científico producido por la disciplina arqueológica.

4. Anticipaciones de sentido.

El presente trabajo de investigación tuvo dos presupuestos presentes durante la recolección de datos, el análisis e interpretación.

El primero, relacionado con las representaciones docentes sobre la diversidad cultural del pasado prehispánico, en este sentido asumimos que



dichas representaciones inciden en la enseñanza y tratamiento de contenidos arqueológicos en los niveles EGB.

El segundo está vinculado con el conocimiento sobre el pasado arqueológico local que se enseña en los niveles EGB, el cual, creemos, es diferente del conocimiento que se genera en el campo científico de la arqueología.

5. Definición de objetivos.

a. Objetivo General

- Conocer de qué manera abordan la diversidad cultural prehispánica local los docentes de los niveles de EGB de las escuelas municipales de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, en el marco de la enseñanza del pasado.

b. Objetivos Particulares

- Conocer cuáles son las representaciones docentes acerca de la diversidad cultural del pasado prehispánico local.
- Describir la forma en que el docente planifica la enseñanza del pasado arqueológico.
- Definir las fuentes de las que se valen los docentes para la reconstrucción del pasado y su enseñanza.
- Establecer la relación existente entre las representaciones docentes sobre el pasado arqueológico local y la planificación de la enseñanza de contenidos relacionados con la temática.