

PARTE II: ASPECTOS CONCEPTUALES

En este apartado describimos el marco conceptual que permitió estructurar el estudio del problema explicitado en la sección anterior.

Con la intención de lograr una exposición ordenada, en primer término desarrollamos las ideas que nos permiten entender el pasado como visiones construidas desde el presente. Luego, aquellos aspectos relacionados con las formas en que ese pasado puede representarse desde la construcción teórica generada por Serge Moscovici (1979).

En un tercer momento, expresamos nuestro posicionamiento sobre la tarea de enseñar el pasado prehispánico. Para esto retomamos las propuestas que nos permiten comprender el acto de enseñar la diversidad cultural desarrolladas por Tomás Austin Millán (2001).

1. El pasado como construcción social.

Sostenemos que no es posible afirmar que existe un mundo verdadero, único, pre-existente, exterior a los fenómenos y a los sujetos que en él interactúan y que, como tal, puede ser objetivado y explicado. Adherimos a la idea que existen varias construcciones sociales sobre la realidad, el mundo, el pasado. (Berger y Luckmann: 1974)

Es decir, el pasado y los relatos sobre éste (ese objeto pretendidamente exterior) no existen de por sí, son contruidos, elaborados, creados y recreados por sujetos sociales en tiempos y contextos diferentes.



Al afirmar que existen diversas construcciones y relatos sobre el pasado de las sociedades, es posible asumir que existen también diferencias en los relatos del pasado, ya que son elaborados por grupos que poseen intereses diferentes. Esto es así porque "...cada grupo co-construye, en la experiencia vivida y compartida, una idea de realidad, una idea de verdad, una idea de error y una idea de normalidad. Estas ideas orientan sus esquemas de acción, el modo de vivir su entorno...". (Lahitte et al.; 1989: 87)

Dijimos que esas construcciones del pasado de las sociedades se realizan, se elaboran y construyen en y desde el presente. Suelen ser el resultado de complejos procesos de producción, tanto científica como de la tradición escrita u oral de los pueblos, que nutren el sentido común. Esos relatos o narraciones sobre el pasado pueden ser utilizados para legitimar el presente de los grupos que se encargan de producir y reproducirlos. Por eso, pensamos que existen distintos relatos posibles sobre el pasado en una misma realidad como ideas de un mismo pensamiento interactuando en una pugna de poder, que implican diferentes representaciones e interpretaciones de lo real, guiadas por la voluntad de verdad. (Ceirano: 2000)

Así por ejemplo, las construcciones y relatos históricos sobre el proceso de conquista y colonización de América encuentran diferentes *visiones o versiones* de acuerdo a quiénes produzcan y reproduzcan esos relatos. Por una parte, la visión de aquellos que lograron imponer un nuevo modo de vida (social, económica, tecnológica) y que buscaban legitimar su accionar conquistador en base a razonamientos económicos, militares, religiosos, filosóficos, entre otros.



En esta versión, el proceso de conquista y sometimiento de las sociedades originarias, se asume como la “evangelización de los pueblos de América”.

Por otra, fue posible conocer la visión de los “otros” a partir del desarrollo de investigaciones que centraron su estudio en el folklore, los registros escritos, la oralidad, los restos materiales, la tradición, entre otros. Esta versión, es denominada como la historia de los vencidos. (Wachtel: 1976)

La primera versión logró tener mayor fuerza y presencia, al punto de colaborar en la invisibilización de la *otredad*, y tuvo preponderancia en el proceso de construcción del Estado - Nación argentino, donde la generación de un “*Nosotros*” estuvo dada por la sistemática negación de los “*Otros*” sociales que conformaban las poblaciones indígenas.

Durante el proyecto nacional del '80, ese proceso de invisibilizar y borrar especificidades cristalizó en los postulados de “*todos somos iguales, somos argentinos productos del crisol de razas*”. Donde las comunidades indígenas se consideran rémoras del pasado a las que les conviene desaparecer “modernizándose”.

La relación con el otro cultural, en sentido antropológico, se convirtió en la base de la dominación colonial de los pueblos originales y los negros esclavos. Luego de la independencia y a raíz de las demandas del nuevo sistema de producción, los pueblos indígenas fueron privados de sus tierras, sometidos e invisibilizados.

En la Argentina, este *dejar sin lugar* al indio culmina hacia 1912 cuando el segundo descubrimiento -el “hacer la América” de los inmigrantes- creó otros



actores sociales también descalificados, segregados o discriminados por su “barbarie” de origen social, étnico o cultural. (Stagnaro: 1993)

De esta manera, el Estado en gestación necesitó respaldar dicha cosmovisión a través de diferentes mecanismos, y encontró en la educación una vía efectiva para lograr *acrisolar* a las futuras generaciones del país que estaba iniciándose. Para eso fue necesario contar, relatar, construir y reproducir un pasado común que se materializó en una historia oficial del Estado.

Esta construcción o relato estatal sobre la historia del pueblo argentino es el producto de la pugna de intereses. Como producción, esa versión de lo que es el pasado nacional inhibe de protagonismo a las sociedades originarias o indígenas que habitaban antes, durante y después del proceso de expansión territorial del área de dominación española primero, y criolla, después.

Amparados en paradigmas evolucionistas, sus defensores propusieron que las sociedades nativas, por sus escasos desarrollos tecnológicos y sociales, pertenecían a un estadio previo a la civilización. Este quiebre entre el *nosotros* y los *otros*, alcanzó su mayor difusión con los postulados de Domingo Sarmiento, a quién se considera la *pedra de toque* del sistema educativo argentino.

Los párrafos anteriores son un ejemplo acerca de un pasado socialmente construido desde el presente y resulta relevante para tratar de comprender las construcciones, que actualmente se producen y re-producen en el ámbito educativo, como resultado de esa complejidad.

A partir de la transformación desarrollada desde 1994 en el sistema educativo, la tradicional visión de la *Pre-historia* argentina, aparentemente, fue dejada de lado por los nuevos postulado de la Historia. Observándose la



intención de sumar el aporte de otras ciencias que han generado conocimiento sobre el momento prehispánico (antropología, etnohistoria, arqueología y otras) con el objetivo de esbozar una mirada más crítica del proceso de conquista y colonización de las sociedades indígenas que habitaron el país. (Pizarro: 1998)

Esta transformación se puede visualizar en el curriculum oficial del sistema educativo. Ahora bien, los interrogantes aparecen cuando se trata de ver la puesta en práctica de dicho curriculum. Nuestro interés radica en conocer cuáles y cómo son los relatos sobre el pasado prehispánico que circulan en la cotidianeidad de la educación formal para comprender el modo en que esas construcciones sobre el pasado se relacionan con la enseñanza del pasado arqueológico de la provincia.

Es posible afirmar que las reconstrucciones del pasado prehispánico local y sus relatos son elaborados por los sujetos de la enseñanza a partir de un cúmulo de informaciones, originadas en un proceso científico o no, transmitidas y reproducidas por la experiencia, la comunicación social y la formación académica, entre otros, que les permiten generar un marco referencial de interpretación de los sucesos históricos de nuestra sociedad.

Lo planteado hasta aquí, nos llevó a asumir que el estudio de las construcciones sobre el pasado tendría que tomar en cuenta la visión, percepción, valoración y categorizaciones que los propios sujetos, encargados de la enseñanza de la historia local, poseen sobre el pasado prehispánico.

2. Representación social del pasado.

Para comprender las narrativas sobre el pasado decidimos aproximarnos a las visiones y conocimientos que los docentes poseen sobre el mismo,



concentrándonos en observar cómo se relacionan con aquellos mecanismos que guían y estructuran las prácticas de enseñanza de la diversidad cultural prehispánica.

Para ello, hemos acudido a la Teoría de las Representaciones Sociales, (RS) formulada por Serge Moscovici (1979) para tratar de conceptualizar la relación que proponemos entre las ideas, concepciones y conocimientos de los docentes sobre el pasado prehispánico catamarqueño y las decisiones pedagógicas que toman cuando enseñan ese lapso temporal, en el marco de la historia local.

Antes de comenzar a desarrollar los conceptos de las RS deseamos explicitar nuestro presupuesto sobre la importancia que asignamos a las representaciones docentes sobre las sociedades precolombinas. Creemos que éstas les permiten interpretar el pasado prehispánico y, desde esa comprensión, abordar la enseñanza en el contexto escolar. Es decir, que las RS se transformarían en un condicionante más para la práctica pedagógica de los docentes, incidiendo en el proceso de enseñanza del pasado local.

La noción de RS "...fundamentalmente concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan y a las personas de nuestro entorno inmediato o mediato. Se trata del conocimiento espontáneo, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, el cual se construye a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que percibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación... un conocimiento socialmente elaborado y compartido, el cual intenta dominar el



entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él...”. (Jodelet: 1984, citado en Saavedra; 2002: 156)

Es decir que nos permiten acceder a una forma de conocimiento social que se sitúa en el punto de intersección de lo psicológico y lo social. Y concierne a cómo los sujetos de la enseñanza (docentes) aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente tanto del entorno próximo o lejano.

Siguiendo a Moscovici (1985) las RS pueden definirse, por un lado, a través de un contenido: informaciones, imágenes, opiniones y otros, que se relacionan con un objeto. En el marco de nuestra investigación, ese contenido tiene que ver con la información relativa a las sociedades prehispánicas que habitaron el actual territorio de Catamarca.

Por otro lado, se trata de la representación de un sujeto en relación con otro sujeto u objeto, en nuestro caso las representaciones de los docentes encargados de la enseñanza de la historia de las sociedades indígenas. De manera que la representación sobre las sociedades prehispánicas es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura, entre otros; así como del cúmulo de información y conocimiento que poseen o al que tuvieron acceso.

Sostiene el autor citado, que las representaciones presentan tres dimensiones de análisis: la información, el campo de la representación y la actitud. La primera, corresponde al conjunto de conocimientos sobre un objeto, que puede ser un acontecimiento, una persona, un hecho o fenómeno de naturaleza social. Este conjunto de conocimientos tiene particularidades en



cuanto a calidad y cantidad. De esto dependerá, entonces, la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad elaboren los individuos a partir de su situación en sociedad, ya que ésta tiene que ver con el acceso a diferentes tipos y calidad de información.

La segunda, expresa la organización del contenido de manera jerarquizada permitiendo visualizar su carácter, sus propiedades imaginativas o cualitativas. Aquí se remite a una imagen o modelo social que refieren al aspecto preciso del objeto representado. Esta dimensión es la más compleja de *visualizar* en los estudios de representación, porque implica delimitar esa imagen o modelo del objeto representado.

La tercera dimensión, alude a la orientación favorable o no en relación al objeto de la representación. Esta dimensión se considera como el componente más aparente o conductual, ya que implica una manifestación de la conducta de los sujetos respecto al objeto de la representación.

Como una modalidad particular de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, la representación posibilita la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los sujetos. Se trata de un conjunto organizado de conocimientos que permite a los sujetos hacer inteligible la realidad física y social. Este conocimiento circula en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación y aparece cristalizado en las conductas y en las disposiciones materiales o espaciales. De acuerdo a Moscovici (1979), la representación les permite a los sujetos comprender sucesos, explicar sus acontecimientos e interpretar su realidad.



En los fenómenos representacionales sobre la importancia primordial de la comunicación, pues es en la misma transmisión en donde se desarrolla la representación. La comunicación se transforma entonces en el sustento para la construcción de representaciones que son pertinentes para la vida práctica y afectiva de los grupos y que instauran versiones de la realidad, comunes y compartidas. (Gunther: 2002)

De acuerdo a las dimensiones de las representaciones, sobre todo teniendo en cuenta su proceso de transmisión, pensamos que el sistema de educación formal se transforma en un espacio crucial que genera y reproduce diferentes representaciones.

Asumimos que se construyen diferentes narraciones sobre el pasado local, tanto del campo científico como no científico, que circulan y se reproducen en el interior del contexto de la enseñanza de la Historia local. Las herramientas de la teoría de las RS nos permitieron concebir las narrativas e interpretaciones del pasado de los docentes como producto de lo individual de cada sujeto a la vez que permitieron introducir la variable social, sopesando el conjunto de saberes comunes divulgados hacia el interior de la comunidad educativa.

3. La enseñanza del pasado prehispánico en el nivel EGB.

Para comprender la tarea de enseñar el pasado es necesario tener en cuenta algunos aspectos que consideramos importantes. Primero, qué prevé la normativa oficial, el Diseño Curricular Jurisdiccional. Segundo, qué proponen las didácticas de las ciencias sociales y de la historia respecto al cómo enseñar este tipo de contenidos.

3.1 Lo pautado en el DCJ



A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, se puso en marcha la reforma educativa que tuvo entre sus objetivos: la descentralización de contenidos y la regionalización de los conocimientos a enseñar por la educación oficial. El Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo (PRISE) elaboró una propuesta curricular jurisdiccional a través de un equipo técnico interdisciplinar cuyo objetivo fue resignificar los CBC, que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en 1994, adecuando dichos lineamientos a la realidad provincial.

La tarea del PRISE no sólo propició espacios curriculares para la enseñanza de la historia local también permitió actualizar contenidos y enfoques disciplinares

En cuanto a la actualización, los DCJ introdujeron la renovación en la concepción disciplinar de la historia, planteando un quiebre con la visión positivista tradicional al proponer un nuevo enfoque disciplinar. Además, brindaron un sustento antropológico a la enseñanza de las ciencias sociales, donde se propone una mirada reflexiva sobre la cultura e identidad local y regional. (Pizarro: 2001)

De acuerdo con Pizarro y Sosa, (2003: 188) las orientaciones disciplinares adhieren "...a los nuevos enfoques de las ciencias sociales, en particular por la historia social, (Romero: 1998) que presupone una realidad social compleja, integrada por diferentes dimensiones que implican la multicausalidad de los procesos sociales. También en este enfoque se recupera la categoría de sujeto como eje central, apuntando a explicar cómo estos producen, reproducen y transforman la realidad social y se incluyen a los sujetos sociales marginados.



Con respecto al concepto de tiempo histórico se priorizan las categorías de cambio y proceso...”.

La organización de los contenidos en los DCJ, se realizó a través de ejes que permitieran secuenciar y conectarlos en torno a problemáticas específicas. Consecuentemente, los contenidos relacionados al pasado arqueológico podemos encontrarlos en la EGB 2 y 3 y, dependiendo de la modalidad optada, en el nivel polimodal. Para el caso del Sistema Educativo Municipal, estos espacios curriculares se restringen al área de ciencias sociales del segundo ciclo de la EGB, que comprende el 4º, 5º y 6º año.

La organización de contenidos para la EGB 2, se realizó teniendo en cuenta la teoría de Jean Piaget (1986) respecto al desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos.

Sin embargo, el análisis de la organización de los DCJ efectuado por Pizarro y Sosa (2003: 189) nos muestra una “...secuencia que va de lo más cercano a lo más lejano, se comienza por los grupos sociales inmediatos para ir alejándose gradualmente: casa-familia, barrio-comunidad, pueblo-ciudad. Se comienza por el tiempo de la familia, la memoria personal y familiar, para pasar al presente y pasado del barrio y a la memoria de la comunidad. Estas familias, barrios y comunidades son siempre los locales, aquellos en los que vive el niño, no se plantea la comparación o contextualización con grupos sociales de otros espacios o épocas...”.

Otro elemento observado por Pizarro y Sosa es una tendencia enciclopedista en la selección de los contenidos. Afirman que mientras en el cuarto año se retoman contenidos relacionados con la vida personal del alumno



para introducir los contenidos vinculados a las sociedades indígenas que vivieron en Catamarca. Para el quinto año, se propone que se vean los contenidos sobre “...el descubrimiento y conquista, el mundo colonial, y el Virreinato del Río de la Plata hasta la Revolución de Mayo; haciendo referencia a la particular situación de Catamarca en cada uno de estos momentos...”. Y por último, en el sexto año, los contenidos refieren “...al período de la transición de la colonia a la independencia hasta la organización constitucional y consolidación del Estado-Nación argentino...”. (op. cit.: 190)

3.2. La didáctica de las ciencias sociales.

Para poder comprender el proceso de enseñanza del pasado, retomamos las ideas propuestas en el campo de la didáctica de la Ciencias Sociales por Tomás Austin Millán (2001) y Juan Deval (1997).

Según Austin Millán, un objetivo de enseñar ciencias sociales es que los niños manejen los conceptos y nociones que les permitan entender el mundo en el que viven, el papel que tiene el hombre en la sociedad, la función de las instituciones sociales y el proceso de cambio y transformación de las sociedades humanas.

En relación a los contenidos históricos (por ejemplo, los antiguos habitantes de Catamarca) su enseñanza debería promover que los niños entendieran la historia como una producción social. Es decir, percibir más allá de los datos y hechos concretos, para avanzar a comprender y desarrollar una visión procesual de los hechos sociales. Esta forma de concebir la enseñanza de la historia permite desarrollar en los niños un enfoque más abarcativo de los sucesos para empezar a construir un pensamiento crítico.



Teniendo en cuenta la complejidad de comprender los hechos y procesos sociales, Deval (1997) plantea la necesidad que el niño conozca una serie de hechos que le permitan obtener un conocimiento fáctico sobre distintos elementos de la sociedad. Lo anterior, está en estrecha relación con la preparación o formación de los docentes que enseñan los contenidos de las ciencias sociales, en general y sobre el pasado prehispánico, en particular.

Así, se vuelve imprescindible que esos hechos se enseñen y se organicen para que cobren un sentido de conjunto. Es decir, no basta con recordar nombres sino que es preciso organizarlos en sistemas conceptuales donde tengan su relevancia.

Evidentemente, los niños pueden aprender hechos aislados, nombres de sujetos, ríos, calles, países, batallas. Según Deval (1997: 312), los hechos aislados se quedan en el conocimiento de una palabra y resulta "...un conocimiento aparente y sin sentido, si no se entiende el fenómeno en su conjunto, si no se dispone de los instrumentos lógicos para organizarlo. La noción país, por ejemplo, implica la coordinación de conocimientos lógicos, (clases que están incluidas unas en otras, relaciones, etc.) geográficos, espaciales, históricos, administrativos, políticos y todo ello tiene que ser organizado y formar un todo...".

El niño establece asociaciones ciegas de fechas y nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en el espacio y en el tiempo. Es decir que dada las características psíquicas del niño, un gran problema para enseñar la historia viene dado por la necesidad de comprender la noción de tiempo histórico.



El mundo social es visto como algo estático y el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo tardíamente. Esto se debe a que los niños están centrados en su perspectiva inmediata, por eso les resulta complicado comprender la historia.

En relación a lo anterior, Austin Millán (2001: 53) sostiene que los problemas para comprender la historia de los pueblos se multiplica cuando debemos entender un sistema, pero un sistema que no es en el que estamos viviendo sino uno que ya pasó. Nos dice que "...si ya es difícil comprender cómo funciona el sistema económico en el que estamos, o las instituciones políticas, es mucho más difícil entender otras que son distintas, que están alejadas ya sea espacialmente o temporalmente...".

Aquí cabría mencionar que el conjunto de conocimientos y saberes previos relacionados con los contenidos a enseñar-aprender, tanto de los alumnos como de los docentes, se vuelven más que importantes a la hora de abordar la historia local.

Si asumimos que los sujetos de la enseñanza son quienes deben establecer qué contenidos seleccionar y cómo enseñarlos, consideramos importante conocer cuáles son las ideas previas, los preconceptos sobre las sociedades indígenas prehispánicas que los docentes mantienen y cómo éstas inciden, o no, en la forma que plantean el tratamiento de la diversidad.

Es decir, cómo se organizará la construcción de las nociones histórica y social para poder comprender lo que resulta mucho más difícil de entender para un niño y que son otras formas de vida, tan válidas e importantes como la suya. Por ejemplo, resultaría importante que, en el marco de la enseñanza de la



historia local, los alumnos comprendan y valoren la complejidad del modo de vida de los antiguos habitantes de este territorio, entendiendo que se trata de sociedades con elementos y valores culturales propios, ni mejores ni peores que los nuestros.

Para esto último es conveniente que el docente desarrolle el tratamiento sobre los pueblos indígenas de manera crítica e integradora con la historia de los catamarqueños, reconociéndola como una “parte más” de nuestra *historia* como sociedad. Es decir, que vincule ese pasado con este presente.

Esta propuesta va a contramano de la manera tradicional de plantear la enseñanza de la historia, que era entendida como una sucesión de fechas y de individuos destacados. Esa historia centrada en los grandes personajes, presenta los indígenas y españoles como buenos y malos perfectamente clasificables.

Al respecto, Felipe Pigna (2004: 139) nos ilustra sobre una característica de la historiografía del siglo XIX sostiene que “...decenas de generaciones de argentinos han crecido sabiendo cómo murió Túpac Amaru, sin recordar, y a veces sin saber, cuál fue el motivo de su postrer suplicio. Así, el último Inca no ha quedado en el imaginario colectivo como el símbolo de la libertad americana, sino como el más gráfico ejemplo del descuartizamiento... la rebelión encabezada por Túpac Amaru fue el movimiento social más importante de la historia colonial del continente... pero los planteos de Túpac Amaru suenan tan actuales y como sus reivindicaciones sueñan aún hoy el sueño de los justos, sigue siendo prudente que la gente recuerde qué les pasa a los rebeldes cuanto se toman demasiado en serio su rebeldía pero que no se interiorice demasiado de



los motivos, de las injusticias atroces que condujeron a la formación del ejército rebelde más justo...”.

Juan Deval (1997) también advierte sobre la intencionalidad de la historia del siglo XIX, pensada con una función formadora de la juventud. Para ello se mostraban vidas ejemplares y vidas reprobables. Sostiene el autor, que el que haya imperado este tipo de narrativas en las escuelas no es una casualidad sino que tendría relación a que es una forma más sencilla de entender y plantea menos dificultades tanto a los alumnos como a los encargados de la enseñanza. Pero, además, detrás de la concepción de historia que tienen los niños, y probablemente muchos adultos y maestros, existe una posición realista en la que los datos hablan por sí mismos. Por tal motivo, es necesario tener presente que textos y materiales curriculares se emplean para enseñar las construcciones del pasado prehispánico local. Porque se corre el riesgo que “...las narraciones de testigos o los documentos de archivos se tomen como algo indiscutible de cuyo valor no puede dudarse...”. (op. cit.: 310)

De esto último, se desprende que el objetivo de enseñar la historia en las escuelas, más allá de conocer una construcción sobre el pasado local, es poder comprender cómo se produce la historia, para que los alumnos no realicen una lectura directa de los textos con la intención de encontrar una versión acerca de cómo *verdaderamente fueron los hechos*.

Desde nuestro punto de vista, es posible lograr en los alumnos un pensamiento crítico que les permita elaborar su propia valoración de los hechos sociales del pasado. Esto se puede hacer a través de la presentación de documentos contradictorios, visiones opuestas de un mismo acontecimiento,

***Diversidad Cultural prehispánica en
la enseñanza de la historia local***

José Antonio Vera



buscando que logren ejercitarse en discernir y evaluar de manera holística un suceso. (Austin Millán: 2001)