



PARTE IV: DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE DATOS

Durante el proceso de análisis de las entrevistas, los documentos oficiales y el material curricular, tratamos de profundizar las características de los tópicos que guiaron el proceso de recolección de la información.

Este proceso de afinación nos permitió identificar características que configuran aspectos sustanciales de cada núcleo temático, permitiéndonos definirlos como categorías analíticas del problema de investigación del presente trabajo.

A medida que realizamos la tarea de identificación y reconocimiento de las características de dichos núcleos temáticos, hacia su interior, fue posible determinar categorías descriptivas emergentes en los discursos docentes, las que poseen un mayor grado de precisión.

En consecuencia, para el análisis de datos empleamos tanto las categorías más abarcativas como aquellas categorías emergentes, que enmarcadas en las primeras, permitieron tener un detalle más preciso de las aristas del problema de investigación.

En esta sección vamos a exponer de manera descriptiva los resultados del análisis realizado. Para mayor detalle sobre cada una de las entrevistas y de las planificaciones que analizamos, en la Sección Anexos II y III se presentan el proceso de recategorización de cada una de las entrevistas y planificaciones docentes.



Para clarificar la exposición trataremos cada categoría establecida por separado. Describiendo, hacia su interior, las categorías emergentes, con sus características y particularidades.

I. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL PASADO PREHISPÁNICO.

Esta categoría refiere al proceso de toma de decisión que el docente realiza “...para favorecer los procesos de aprendizaje de sus alumnos. La elección de las estrategias se centra en qué contenidos enseñar, las razones por las que los elige y las estrategias cognitivas que espera que los alumnos desarrollen...”. (Mura; 2004: 25)

Durante el proceso de recolección de la información, nos planteamos analizar algunos elementos que hacen a la constitución de una estrategia docente. Ya en el momento de análisis tanto de las entrevistas como las planificaciones, fue posible especificar algunas categorías que emergieron de los discursos y que nos permitieron comprender con un mayor grado de detalle la dinámica de dichos elementos constitutivos.

A partir de la conceptualización de las estrategias de enseñanza, y a los efectos de realizar un análisis pormenorizado de sus componentes, decidimos utilizar cuatro elementos de análisis, que se describen en el Cuadro N° 1.

Elementos analizados	Categorías descriptivas emergentes
1. Contenidos seleccionados sobre el pasado prehispánico.	Diaguitas
2. Tratamiento de los contenidos seleccionados.	Madurez psicológica del alumno



	Textos adaptados
3. Organización y secuenciación de los contenidos.	Enciclopedismo
	Supuestos piagetianos
4. Intencionalidad educativa.	Mostrar la otra historia
	Tratamiento objetivo

Cuadro N° 1. Elementos analizados de las estrategias de enseñanza y categorías descriptivas emergentes.

1. Contenidos seleccionados sobre el pasado prehispánico.

Cuando los docentes fueron consultados sobre los contenidos que eligen para trabajar el pasado indígena de Catamarca, unívocamente respondieron que “...siempre se ha tomado la [sociedad] de los diaguitas. Siempre se ha tomado, digamos, nada más que una sola...”. (ED1) Si bien pudimos observar algunos matices en el tratamiento de los contenidos sobre el pasado, podríamos afirmar que los Diaguitas adquieren la particularidad de ser la sociedad indígena que por excelencia expresa y sintetiza el pasado prehispánico de Catamarca, puesto que la mayoría de los entrevistados dijo que sólo trabajan estos indígenas cuando se tiene que enseñar a los antiguos habitantes de la provincia.

Cuando preguntamos qué cosas se enseñaban sobre los Diaguitas, las respuestas fueron variadas. Teniendo en cuenta toda la información relacionada con esta categoría, organizamos las respuestas docentes en dos temas recurrentes. Por un lado, los docentes dijeron que sobre Diaguitas enseñaban aquella información que tiene que ver con su organización social, es decir con sus formas de gobierno, “cómo era la sociedad”, entre otros temas.



Por otro lado, afirmaron que también enseñaban aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de los Diaguitas, es decir su vestimenta, su economía, sus “casitas” y otros. Así por ejemplo, una docente nos dijo que sus alumnos aprenden “...cómo vivían, la forma de vida, la organización social que ellos tenían, o sea los cultivos, donde vivían, estee... cómo adoptaban sus vida a las diferentes formas de, digamos, de... eh... viene a ser, las épocas, o sea, tampoco se puede... sacar mucho, pero, más o menos ellos ven cómo eran sus casitas, cómo eran cómo estaban organizados eh, socialmente, como, quiénes los guiaban, cómo era la ropa o sea la vestimenta que ellos usaban, las armas, de qué se alimentaban, eh...”. (ED2)

Sin embargo, cuando realizamos el análisis de las planificaciones anuales observamos que los Diaguitas que expresaron los docentes en las entrevistas no se reflejan en la programación para el área de ciencias sociales. En la documentación oficial no fue posible encontrar referencias explícitas sobre la sociedad Diaguita que se dicen enseñar. Sólo se indica que enseñarán el “...mundo indígena. Confrontación de la realidad presente con el mundo indígena del actual territorio argentino, con especial referencia a Catamarca...”. (PD1₄)

De acuerdo a los datos obtenidos, la selección de contenidos sobre el pasado prehispánico, se constriñe a la sociedad Diaguita, sobre quienes se brindan algunos elementos y características generales que describen su modo de vida en el pasado.



2. Tratamiento de los contenidos seleccionados.

Esta categoría nos permitió conocer cómo los docentes plantean enseñar la información y el conocimiento sobre las antiguas sociedades prehispánicas. Es decir, cómo es que abordan y trabajan la temática con sus alumnos. Al respecto durante el análisis de las entrevistas fue posible identificar formas recurrentes de trabajar el contenido en la EGB2. Pero además, pudimos identificar dos categorías emergentes vinculadas a algunos condicionamientos del abordaje de este tema en el aula. La primera, refiere a la edad y consecuente madurez psicológica de los alumnos y, la segunda, se vincula con la dificultad para encontrar materiales curriculares que permitan facilitar la enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al primer punto, los docentes entrevistados manifestaron que al momento de trabajar el contenido en el aula aparece un elemento condicionante para la enseñanza de los procesos sociales del pasado que está dado por la edad de los alumnos del segundo ciclo. Ellos expresaron que en el 4º año de la EGB que el tema del pasado indígena se vuelve complicado para enseñar a un niño que tiene en promedio 8 años de edad.

Al respecto, los docentes afirmaron que la información y el conocimiento que se les debe transmitir a los niños tiene que ser *“...muy, muy corta, muy, muy elaborada, muy, muy poquito, porque tampoco les puedes llevar demasiado...”*. Se trata que los alumnos *“...vean, digamos, qué cosas había en el pasado, cómo eran las vasijitas esas cosas, entonces ya con eso los ubicamos en el tiempo y ya a ellos, con eso ya es suficiente, porque tampoco se los puede llenar demasiado de información...”*. (ED2)



A partir de las respuestas docentes, podemos plantear que entre los docentes entrevistados existiría una tendencia a subestimar la capacidad cognitiva de los alumnos que los lleva a plantear un tratamiento simplificado de los antiguos habitantes de la provincia. Dicha tendencia tendría sustento en la creencia de la imposibilidad que tienen los niños para manejar referencias temporales porque, como dijo una docente, si *“...ellos confunden que San Martín ha vivido en la misma época de Belgrano, de Sarmiento y de todo, o sea, ellos, para ellos todos vivían en el mismo, pero en realidad no es así... Entonces, imagináte vos si yo les tengo que hablar a ellos de culturas, que han sido muchísimo más antes y que han vivido, o sea eh... decirles cultura de la aguada y las otras... hace lío, peor todavía... Generalmente no se les habla tanto de eso...”*. (ED2)

Sin embargo, si tenemos en cuenta la propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales de Austin Millán (2001) podríamos sostener que este tratamiento simplista posee mayor relación con la forma en que los docentes plantean dichas temáticas, que con la complejidad intrínseca del contenido o la edad de los alumnos. Si bien es cierto, como sostiene Juan Deval (1997) que existe una complejidad propia de los contenidos sociales, su enseñanza y abordaje debería adecuarse a la edad y madurez mental de los alumnos para ir aportando herramientas que les ayuden a incorporar gradualmente futuros conocimientos.

Pensamos que esta idea de los docentes sobre la inmadurez de los niños para aprender contenidos “complejos”, se agrava cuando se trasladan de manera acrítica algunas concepciones piagetianas sobre el aprendizaje presentes ya en



los DCJ. (Pizarro y Sosa: 2003) En este sentido, los docentes dijeron que los alumnos del cuarto año primero “deben” aprender y manejar la dimensión espacial y luego, avanzar a comprender la dimensión temporal. Esto es factible de observar las planificaciones anuales, donde se nota un esfuerzo dedicado al ejercicio de medir el espacio (cartografías, mapas, folletos, croquis, entre otros) en menoscabo, por ejemplo, ejercitar en la construcción de la noción de *tiempo histórico*.

Creemos que la enseñanza de las ciencias sociales en la EGB2 tiene mayor énfasis en la geografía como consecuencia de los postulados piagetianos (p. ej. cercano-lejano) que llevan a que, en el curriculum real, los docentes planteen que en el 4º año se deba ver aquella información sobre la provincia de Catamarca, en 5º lo relacionado a Argentina y en 6º aquel conocimiento vinculado a América. Se desprende que existiría una marcada presencia de criterios piagetianos para secuencias y organizar los contenidos a enseñar.

En cuanto a la segunda categoría, vinculada a la dificultad de conseguir materiales para el segundo ciclo de la EGB, los docentes entrevistados sostienen que le resulta complicado hacerse de textos didácticos que trabajen la problemática de los antiguos habitantes de Catamarca. Con la intención de poder integrar y relacionar esta categoría, retomaremos más adelante el abordaje de este condicionamiento cuando analicemos los “materiales de enseñanza”.

En referencia a los tratamientos que los docentes dijeron emplear para enseñar el tema de las sociedades indígenas de Catamarca, podemos agrupar las respuestas en los siguientes tópicos:



- **Comparación constante entre pasado y presente.** Los docentes dijeron que, a partir de ciertos elementos seleccionados, proponen realizar un paralelismo entre el ayer y el hoy. Se trata de “...comparar pasado presente y empezamos por el tema de vivienda, vestimenta, eh... actividades... las actividades que se hacían antes, las actividades que se hacen ahora...”. (ED1) Creemos que confrontar el “mundo de los indios” por un lado y nuestro tiempo actual, utilizando ciertas características de la sociedad, debería ser empleado con criterio y cautela, porque al usar como parámetro las costumbres, actividades, objetos, y otros del presente se corre el riesgo que nuestra sociedad actual resulte el parámetro para medir a los “otros”, contribuyendo a incrementar la brecha entre “nosotros” y “ellos, los indios”. (cfr. Mazzanti y Correa: 2002)
- **Comparación entre modos de vida sedentarios y nómades.** Comienza con la ubicación espacial de los grupos indígenas prehispánicos para luego determinar las “...formas de vida que llevaban, o sea cuáles las, las actividades, si eran pueblos cazadores, o sea ellos, los Diaguitas se carac... se identificaban por ser este eh... agricultores, o sea que en la... la base de su economía no era la caza por lo ende eran sedentarios (...) muy distinto a otros que después uno los estudia, por ejemplo, del centro del país, o sea que eran este... eh... sus viviendas eran muy frágiles por el hecho de que eh... en un momento determinado que ellos son, principalmente se caracterizaban por la... por la recolección de frutos, de raíces, ve, y de la pesca, que, que en un momento



determinado que... según la época del año no había ahí y tenían que trasladarse de, hacia otro lugar en busca de sustento, en cambio esto ya es, esto, esta raza, por eso nosotros vemos ahí, nosotros los llevamos ahí, por ejemplo, dice el pueblo ese que está de la... cultura esa aborigen de la Aguada que está allá en... en la Quebrada...". (ED4)

Pensamos que esta comparación de “modos de vida” opera restringiendo y mutilando la complejidad social porque llevan a simplificar la dinámica propia de las sociedades. Como afirman Correa y Correa (1999) la utilización de estereotipos como nómades o sedentarios tienden a generalizar, utilizando el mismo concepto para definir elementos de una categoría, englobando todas las unidades que se pretenden circunscribir a algunos rasgos. En el caso que menciona la docente, ese rasgo tiene que ver con la movilidad o estacionalidad de los grupos sociales.

- **Empleo de la línea del tiempo.** Se utiliza para graficar el desarrollo temporal y poder dimensionar visualmente los sucesos acontecidos. *“...Ellos aprenden a ver... que el tiempo se puede medir en una línea y que digamos, esa línea, digamos, no tiene un inicio este... ni un fin que es como una sola línea larga y que en cada, en esa línea van sucediendo cosas, van apareciendo, desapareciendo cosas...”. (ED2)* En general, esta línea se utiliza durante el desarrollo del ciclo lectivo y, se va rellenando con la información y acontecimientos que van trabajando: por ejemplo las fechas patrias, las fundaciones de Catamarca, el arribo de Colón al continente, entre otros.



- **Visitas a museos y lugares arqueológicos.** La visita al museo municipal es la actividad más recurrente en las escuelas analizadas. En tanto la visita de sitios arqueológicos fuera del departamento capital, está condicionada por factores económicos y muchas veces no suele llevarse a cabo. Por eso, el sitio arqueológico Pueblo Perdido de la Quebrada, resulta el escenario paradigmático de las reiteradas visitas ya que dista a escasos kilómetros de la ciudad y es de fácil acceso, a la vez que es el mismo municipio de la capital quien está encargado de su administración y supervisión. Esta forma de abordar el pasado será retomada cuando analicemos la categoría “articulación saber científico-saber escolarizado”.

3. Organización y secuenciación de los contenidos.

Esta categoría nos permitió dimensionar el proceso por el cual se ordenan los conocimientos a transmitir. En relación con la tarea de secuenciación de contenidos, Mura sostiene que “...implica analizar los contenidos que se pretende secuenciar, establecer una selección de los aspectos que se consideran más relevantes y definir las relaciones que deben establecerse en su desarrollo en un momento dado y a lo largo del tiempo...”. (2004: 5)

Nuestro análisis de las planificaciones y el DCJ nos permite plantear dos niveles de secuenciación vertical, uno que se da hacia el interior del 2º ciclo de la EGB (4º, 5º y 6º año) y, otro que da hacia el interior de cada año. La primera secuenciación está explicitada en el diseño curricular estableciendo el orden en que los conocimientos se van construyendo. La segunda, es una responsabilidad de los docentes y tiene que ver con la decisión y posibilidades de cada uno para



estructurar los contenidos a enseñar de acuerdo al contexto educativo particular.

Sin embargo, y aún a sabiendas que la secuenciación contenida en el DCJ de ninguna manera se plantea como prescriptiva, podemos afirmar que existe un consenso general vinculado a la actitud que asumen algunos docentes frente al DCJ, el cual es concebido como norma dada. (Pizarro y Sosa: 2003)

Lo anterior se puede observar en la siguiente transcripción que ejemplifica de qué manera el DCJ es vivenciado en la práctica curricular. Dijo una docente que *“...en cuarto [año de la EGB] se ve lo que es acá en el NOA. Se ve Diaguita sobre todo... es este... lo... acá en Catamarca y después en quinto ya se ve en toda la República Argentina... todo... lo de los indios y en sexto se profundiza ya... eh... azteca, maya e inca...”*. (ED3) Vemos en esta cita, cómo una docente reproduce la secuencia espacial para la EGB 2 de manera casi directa según lo que hemos podido encontrar en nuestra revisión de los contenidos para el área de las ciencias sociales de los DCJ. Sin embargo, no se encontró mención alguna sobre qué sociedades enseñar en los años que mencionó la docente. Es decir, que la decisión de enseñar Diaguitas no responde a una normativa oficial, sino a estrategias y prácticas pedagógicas que formarían parte de la toma de decisiones de cada docente en particular.

De acuerdo a lo que se desprende del análisis de las entrevistas y planificaciones, un criterio para organizar y secuenciar los contenidos hacia el interior de cada año del segundo ciclo, está basado en la necesidad que el alumno domine, en primera instancia, las dimensiones espaciales; es decir, desde lo más cercano a lo más lejano (la casa, el barrio, el departamento, la



provincia). Al respecto, dijo una docente: “...estoy esperando terminar con el área de geografía, porque primero necesitás ubicarlo en el espacio. Como ellos son muy chiquitos es como que les cuesta todavía entrar este eh... ya no tanto los de sexto y hacia menor edad peor, viste. Primero ubicarse en el espacio, o sea por ahí decirles, hablarles de... de... tiempos cronológicos y encima de una ubicación geográfica es como que es demasiado para ellos, no lo manejan bien. En cambio... por eso es... por eso es que uno les trata de dar más primero el área de geografía, ubicarlos, trabajar con mapas y todo... todo lo actual... para después remontarse al pasado...”. (ED1)

Nuevamente podemos observar una sobrevaloración de la dimensión espacial. Es decir, existe una coherencia entre la secuencia y organización de los contenidos y su posterior tratamiento. Por lo que desde un comienzo los fenómenos sociales del pasado no encontrarían un marco de referencia adecuado que permita su abordaje comprensivo. (Austin Millán: 2001)

4. Intencionalidad educativa.

Esta categoría refiere, por un lado a la actitud que asumen los docentes a cargo de la enseñanza del pasado prehispánico frente a lo establecido en las normativas oficiales y, por otro, a la intención que persiguen al enseñar los contenidos sobre nuestro pasado. Esto último estaría relacionado, por una parte, con el proceso de elección de las estrategias y, por otra, con la actitud que asumen hacia las sociedades prehispánicas y su enseñanza en el contexto educativo.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, es posible plantear que la mayoría de los docentes entrevistados posee la tendencia a reproducir de manera directa



tanto los CBC como los DCJ. Dicha reproducción se ve en 4° año cuando se proponen enseñar toda aquella información relacionada con la geografía de Catamarca, para luego comenzar la construcción de la noción de tiempo histórico y, si el tiempo áulico alcanza, enseñar los antiguos habitantes de la provincia. En caso contrario, se prioriza el aprendizaje de las dimensiones espaciales y el manejo de herramientas como la línea del tiempo y diferentes nociones temporales.

Para el caso del 5° año, se plantea enseñar aquella información sobre la República Argentina. Como se enseñan los indígenas de todo el país, nuevamente se retoma a los Diaguitas, pero esta vez como ejemplo de los antiguos habitantes de la región NOA. Debido a que la escala espacial que se pretende abordar es demasiado amplia, la información que se transmite acerca de todas las sociedades indígenas que habitaron el territorio nacional posee un tratamiento generalizado y poco profundo.

El estudio de las respuestas docentes agrupadas en esta categoría nos permitió aislar dos categorías respecto a la intención de enseñar el pasado indígena. La primera, vinculada con la intención de mostrar ese aspecto de la historia que pocas veces se conoce. La segunda, describe a la intención de cumplir con un contenido que está pautado en el DCJ.

Algunos docentes dijeron que se sienten comprometidos con la enseñanza de los Diaguitas y muestran el sometimiento que padecieron porque es una forma de conocer esa *otra historia*, que muchos no conocen. Tratando de “...*inculcarles el respeto [...] nuestros primitivos habitantes, cómo vivían, en qué vivían, en paz, vivían en armonía con la naturaleza, les digo no había*



enfermedades, todos esos males que habían traído los españoles los mataron. Les cuento de la mina del Potosí, cuando los han llevado... todo eso yo... yo... doy esa versión que a, muchas veces, a nosotros cuando éramos chicos en la escuela ni... ellos sí lo saben y trato de hacer que valoren eso de los indios, valoren que era un pueblo que tenía sus creencias, que tenía... su cultura diferente... pero... también eran seres civilizados... no salvajes como... lo pintaban...”. (ED3)

Una docente dijo que al abordar el contenido en el aula, los alumnos manifestaron interés por el tema, lo que fue aprovechado para trabajar la temática de manera interdisciplinar. Para eso se coordinó, con docentes a cargo de otras asignaturas y se desarrolló un Proyecto Áulico que incluyó la realización de visitas al Pueblo Perdido de la Quebrada, donde además de observar los vestigios arqueológicos, realizaron el reconocimiento de la vegetación, midieron estructuras, entre muchas otras actividades vinculadas a las asignaturas participantes del proyecto.

La segunda categoría, refiere a aquellos docentes que enseñan el contenido sin mostrar a “buenos ni malos”, digamos de manera más neutral, tratando de presentar a los Diaguitas y su forma de vida sin mayores pretensiones. Manifestaron que el tratamiento de estos contenidos está sujeto a la disponibilidad del tiempo áulico y a las posibilidades de articular con otros años y ciclos de la EGB. Otro elemento de peso para desarrollar este tipo de actividades es el factor económico. En el caso de las escuelas periféricas, las docentes afirmaron que la dificultad de no poder realizar salidas y visitas a



lugares arqueológicos, hace que el contenido se enseñe sólo en el aula lo que repercute en su tratamiento.

Recapitulando, la categoría estrategias de enseñanza del pasado prehispánico nos muestra que los docentes seleccionan a Diaguitas como el grupo más representativo del pasado. Sobre ellos, se brinda un tratamiento simplificado en respuesta a la inmadurez psicológica de los alumnos y la escasez de material curricular para abordar la temática en el aula. La decisión de enseñar Diaguitas, corre por cuenta del docente, pues en ninguna normativa vigente se hace alusión a esta sociedad. Pensamos que la selección, secuenciación, organización y tratamiento del contenido responde a la creencia de los docentes que los alumnos del 2º ciclo de la EGB no pueden recibir información compleja, encontrando en este proceder una forma de dar cumplimiento con lo dispuesto en el DCJ.

II. FUENTES PARA ENSEÑAR EL PASADO PREHISPÁNICO.

Esta categoría analítica refiere a los materiales de enseñanza que emplean los docentes durante el proceso de enseñar un contenido o tema. Por materiales curriculares entendemos todos “...aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas, que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes...”. (Mura; 2004: 2)

En referencia especial a los medios impresos (libros de texto, manuales, enciclopedias) Manuel Area Moreira (1994 ¹) sostiene que “...son, por mucho, los recursos más usados en el sistema escolar. Pudiéramos afirmar que los

¹ Ver Nota Nº 1



materiales impresos representan la tecnología dominante y hegemónica en gran parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el contexto escolar...”.

La importancia de este tipo de recursos en el proceso de enseñanza del pasado prehispánico se pudo observar en los discursos docentes, los que fueron reorganizados en dos categorías emergentes, que se describen en el Cuadro N° 2.

Categorías descriptivas emergentes
1. Clasificación del material curricular empleado.
2. Adaptación y disponibilidad de textos.

Cuadro N° 2. Categorías descriptivas emergentes en las fuentes para enseñar el pasado prehispánico.

1. Caracterización del material curricular empleado.

A partir de los datos de entrevistas pudimos establecer una clasificación de los recursos más empleados, entre los que podemos enumerar: manuales, revistas, folletos, libros sobre historia de Catamarca. A medida que los docentes manifestaron cuál era el material curricular donde respaldaban su quehacer docente, nos vimos en la necesidad de realizar el análisis de contenido de dichos textos.

a. **Manuales.** De acuerdo con Manuel Area Moreira (1994) se trata de “...libros muy estructurados, en los que se presenta el contenido seleccionado y organizado en un nivel de elaboración pertinente a sus destinatarios junto con las actividades y ejercicios adecuados para el logro de objetivos de aprendizaje...”.



Según los docentes, se vuelve trabajoso conseguir manuales adaptados al 2º ciclo de la EGB sobre la provincia de Catamarca. Esto no quita que se utilicen manuales de distintas editoriales nacionales para abordar la temática, tal es el caso que, a continuación, describe una docente: *“...nosotros siempre tenemos, el docente viste, que viene las editoriales y te van promocionando y te regalan un libro. Entonces yo tengo manuales de... desde hace no sé cuantos años, porque todos los años te la van actualizando, te van sacando eh... nuevos libros... eh... y bueno de ahí más o menos yo trato de hacer una recopilación pero siempre con manuales de EGB, o sea manuales de la primaria, lo cual tienen informaciones muy cortas, o sea no hay, no es muy profundo, porque te estamos hablando de un nivel de EGB...”*. (ED1)

De la afirmación anterior se desprende un tema recurrente en las respuestas docentes sobre las fuentes utilizadas para enseñar la temática en el aula y tiene que ver con el tratamiento que estos manuales dan a las sociedades prehispánicas locales.

A raíz del análisis que realizamos de los manuales pudimos observar que tanto esta fuente como los docentes manifiestan una estrecha relación entre la simplificación y la edad del público destinatario. Por ejemplo, los manuales para el 5º año de la EGB realizan una visión estereotipada y simplista de las sociedades indígenas que habitaron el país antes de la llegada del español. Así, se enuncian diferentes grupos culturales que representen a las diversas zonas en que se divide el territorio nacional: Diaguitas en el NOA, Tobas y Guaraníes en el NEA, Collas en Jujuy, Huarpes en Cuyo, Comechingones en Sierras Centrales, Pampas en Buenos Aires, Tehuelches y Onas al sur, entre otros.



Por otro lado, creemos que esta generalización también estaría vinculada al hecho que los manuales que dicen utilizar son publicaciones nacionales, a cargo de editoriales que tienden a tomar como ejemplo, para la redacción y tratamiento de los temas, la realidad de las grandes ciudades. (cfr. Manual 4º, 5º y 6º, EGB 2, Serie del Faro, Editorial Kapelusz: 2005)

b. Revistas. Los docentes entrevistados nos dijeron que las revistas escolares más usadas son Antejito, Billiken, Genios. En relación a este tipo de material dice una docente afirmó: *“...uno por ahí le pide a los chicos que traigan información de la casa, entonces ellos te traen revista Genios, eh... revista Antejito, la Billiken, la información que tienen... no tienen mucho lo que es... libros no tienen... no manejan... ellos te traen ese otro tipo de información... es la información que ellos manejan. Ninguno... es muy raro que veas que un niño te traiga un libro... para... digamos para agregar información... O sea que los trabajos de información siempre son muy... muy leves, viste, muy poco profundo, o sea ahí nomás con los contenidos mínimos...”*. (ED1)

Este tipo de fuentes resulta más atrayente tanto por el tratamiento lúdico de las temáticas como por tratarse de publicaciones que poseen un bajo costo y que pueden ser adquiridas sin mayores complicaciones. Sin embargo, como pudimos observar en nuestro análisis, la manera en que dichas fuentes abordan los contenidos del pasado indígena, no muestra grandes diferencias respecto a la generalización presente en los manuales. Además, tendríamos que tener en cuenta que este tipo de producción persigue y están determinadas por fines comerciales.



c. **Folletos.** También se emplea como material curricular los folletos que se entregan en el Museo Arqueológico Adán Quiroga y en las direcciones de Turismo Municipal o Provincial. Según dijeron los docentes, el empleo de este tipo de textos responde a la escasez de material educativo sobre el momento prehispánico. Así lo dice un docente “...no te olvides que lo que yo tengo de la Aguada son los folletos, yo te los traigo, pero si no, no tenemos más, no hay, incluso ni en el de Sarquís habla de la Aguada, vos lo viste?...”. (ED4)

Respecto a estas fuentes, Austin Millán (2001) afirma que este tipo de textos puede ser utilizado como recurso didáctico. Sin embargo, creemos que existirían inconvenientes porque su formulación no tuvo una finalidad educativa. Por el contrario, su elaboración persigue la divulgación de muestras arqueológicas o circuitos turísticos, aunque a veces se incluya información como la síntesis del desarrollo histórico cultural de las sociedades prehispánicas (p. ej. folletos de la Dirección de Antropología) o la inclusión de cuadros cronológicos (p. ej. folletos de Supervisión de Turismo Municipal).

Es decir, podrían utilizar como recurso didáctico pero no fueron elaborados para dicho fin. Por lo que no debería ser fuente exclusiva para enseñar el pasado.

d. **Libros.** Otro tipo de fuentes consultadas son los libros de autores catamarqueños, tal el caso de la Historia de Catamarca perteneciente al Padre Ramón Rosa Olmos. Según los docentes entrevistados, este texto posee información sobre los indígenas que vivieron en el actual territorio antes de la llegada de los españoles. Otro texto utilizado con cierta recurrencia es el libro Historia del NOA de Armando Raúl Bazán.



Se trata de fuentes muy usadas por los docentes, lo que no significa que sean tomadas como herramientas para trabajar con los alumnos la temática en el aula. Pudimos observar que son utilizadas en menor frecuencia. Esto responde a que requieren todo un procesamiento previo de la información que permita hacerla entendible para un niño de 8 o 9 años.

Resulta interesante destacar que, en cuanto al tratamiento del pasado precolombino, estos libros tienden a conceptualizar y simplificar el pasado indígena del NOA a través de la sociedad Diaguita. Pensamos que esto último ayudaría a construir ciertas representaciones sobre el pasado prehispánico.

2. Adaptación y disponibilidad de textos.

Los docentes afirmaron que en realidad existen pocos textos o libros, elaborados para el público estudiantil o docente de la EGB, que trabajen la cuestión del pasado indígena local. Dijeron que si bien “...*hay pocos materiales [...] Los libros que hay con respecto a Catamarca son con contenidos mucho más avanzados entonces tenemos que adaptarlos para los chicos de cuarto o de primer grado...*”. (ED5)

Además de la presencia o ausencia de textos específicamente elaborados para el nivel EGB, surge otro problema implícito en la conceptualización de los medios curriculares impresos (Area Moreira: 1994). Nos referimos a la presencia de una lógica comercial que se ubica atrás de la publicación de medios impresos que también van a incidir en la calidad y el tipo de información que transmitan.

Este tema está presente en los discursos docentes, que afirman que los textos impresos (manuales) disponibles pertenecen a editoriales nacionales e internacionales, como por ejemplo Santillana, Puerto de Palos, Kapelusz, entre



otras. Como resultado, la información de un manual elaborado para la EGB 2 desarrolla los temas con una visión generalizada y simplificada de la diversidad y complejidad local. Lo que implica, como dijeron los docentes, que la información específica sobre Catamarca y su historia, es tratada de manera general y poco integrada en regiones como el NOA.

Coherente con esta visión generalizada, los manuales nacionales continúan sintetizando el pasado indígena local con la cultura Diaguita. Así lo manifestó una docente *“...si vas a buscar una información de Catamarca no vas a encontrar en ninguno de esos libros porque todos son libros de editoriales eh... nacionales... entonces no habla sobre eh... y mucho menos va a profundizar sobre eh... antiguas civilizaciones de cada provincia. Entonces este eh... menos de Catamarca, no, no, no tenés muchas cosas. Te digo qué te hablan más los libros... de los Diaguitas. Entonces ellos se lo aprenden como las civilizaciones como los Diaguitas, nada más...”*. (ED1)

Por otro lado, y en relación a las entrevistas realizadas en las escuelas ubicadas en barrios periféricos, los discursos docentes resaltan el contexto socioeconómico de los alumnos que asisten a los establecimientos así como la carencia de recursos de la misma escuela. Estos elementos se tornan un condicionante directo del trabajo educativo, pues afecta las circunstancias materiales de la enseñanza (disponibilidad de recursos didácticos, de material bibliográfico, entre otros). Así lo afirma una docente: *“...el chico no tiene acceso, no. La escuela no lo tiene... incluso acá que yo enseñe Catamarca no tengo mapas de Catamarca, lo tengo que hacer yo... me tengo que poner yo en... un vidrio a calcar... En un vidrio a calcarlo, sí porque no hay. No acá no hay.*



Además de que los chicos son pobres, la escuela no cuenta con los recursos mínimos para enseñar. Todo lo que ellos ven es porque vos los traes...”. (ED3)

Anteriormente dijimos que los medios impresos, durante el proceso de enseñanza, cumplen un rol crucial. Se desprende, entonces, que la presencia o ausencia de los mismos, impactará de lleno en la calidad de la información que se enseña.

Resumiendo, la categoría de fuentes para enseñar el pasado prehispánico, nos permite describir una actitud de sobrevaloración de los materiales curriculares en el proceso de enseñanza de los contenidos. Pudimos observar como la ausencia de textos abordados desde el campo disciplinar de la arqueología para el contexto de la EGB hace que el pasado sea trabajado de manera simple, esquemática y resumida en la conceptualización de la sociedad Diaguita.

III. ARTICULACIÓN SABER CIENTÍFICO - SABER ESCOLARIZADO.

El conocimiento que se transmite en las escuelas es el resultado de un largo proceso que incluye, entre otras características, la adecuación de los contenidos a la capacidad intelectual de los niños y el ajuste a la realidad particular de cada establecimiento escolar.

El proceso de transformación de un conocimiento científico, elaborado por ejemplo en los centros de investigación, involucra la realización de cambios en su estructura que permitan volverlo entendible, y aprehensible, por niños en edad escolar.



Silvia Finocchio (1993: 17) sostiene que “...los conocimientos que se enseñan en las instituciones educativas 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 conocimientos científicos resultan de la transposición didáctica...”.

El concepto de transposición didáctica, fue empleado inicialmente por Ives Chevallard para la enseñanza de la matemática. En la actualidad ha sido ampliado y generalizado en su uso a diferentes campos disciplinares. Chevallard (1991: 45) define el proceso de transposición didáctica como “...el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza...”. Vale decir el proceso de transformación del conocimiento científico en otro tipo de conocimiento, con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar.

Este proceso de transformación está condicionado por los criterios científicos que se utilizan para validar ese conocimiento, los criterios psicológicos y pedagógicos con los que se evalúa la adecuación de esos contenidos a las posibilidades y necesidades de los alumnos, la interpretación que el docente realiza de esos contenidos, las características de la práctica docente propias de cada institución escolar. Éstas, y muchas otras cuestiones, condicionan qué y cómo se enseña el conocimiento científico en las escuelas.

La definición de esta categoría analítica tiene como centro de interés la relación generada entre la producción de conocimiento científico sobre el pasado prehispánico y los contenidos a enseñar. Es decir, abarca la relación de



comunicación entre un centro de producción del conocimiento, en este caso la UNCa, y una institución donde es reproducido dicho conocimiento sobre nuestro pasado.

A partir de los discursos, concernientes a las estrategias que implementan los docentes para articular dicho conocimiento científico a su contexto educativo, pudimos identificar tres categorías emergentes, que se detallan en el Cuadro N° 3.

Categorías descriptivas emergentes	
1. Problemas para enseñar el conocimiento científico sobre el pasado.	Déficit de material curricular
	Ubicación del contenido en DCJ
2. El conocimiento científico y la experiencia práctica.	Visitas PPQ y Museo
3. Propuestas para la transferencia de información.	Interdisciplinariedad
	Reubicación en el DCJ
	Articulación con el nivel superior-nivel EGB

Cuadro N° 3. Categorías descriptivas emergentes en la articulación saber científico - saber escolarizado.

1. Problemas para enseñar el conocimiento científico sobre el pasado local.

Dentro de esta categoría, encontramos dos tópicos recurrentes sobre los problemas al enseñar conocimientos científicamente validados en el contexto escolar. El primero está intrínsecamente conectado con el déficit de materiales curriculares para el nivel EGB. El segundo, tiene que ver con la ubicación del contenido en la secuencia propuesta en el DCJ.

En cuanto al primer problema, los docentes dijeron que se ven forzados a abordar la temática en el aula empleando textos impresos que poseen un tratamiento bastante superficial. Un docente nos dijo que el contenido



informativo de “...la bibliografía es medio... ahí nomás, no hay mucho para buscar, me entendés, no hay mucho...”. (ED4)

Frente a este aparente déficit de fuentes informativas, los docentes manifestaron que sólo se limitan a tratar de ver (o mejor dicho cumplir) con los contenidos prescriptos en las normativas.

Por otro lado, algunos docentes sostienen que un segundo problema para enseñar el pasado prehispánico está relacionado con la ubicación de este contenido en las normativas vigentes. Creemos que éste es un elemento que impactará en el posterior tratamiento de este contenido en el aula; porque durante la EGB 2 los niños deberían construir y manipular las dimensiones temporales (noción de tiempo histórico) y espaciales, para poder comprender los fenómenos y sucesos sociales del pasado. (Austin Millán: 2001)

Advertimos que en las escuelas estudiadas sólo se menciona Diaguitas y, aunque muchos docentes dijeron conocer sobre las culturas arqueológicas, “...no se hace esa diferenciación de qué cultura es... porque... o sea, es muy abstracto para ellos también poder entender que hay varias culturas, que han estado mucho más antes, después... ya te digo si el docente por ahí que llega, se llega a confundir imagináte una criatura...”. (ED2)

Siguiendo los postulados piagetianos, y de manera paralela a la aprehensión de nociones temporales, el DCJ propone construir el conocimiento en un recorrido que va desde aquellos aspectos más cercanos a los más lejanos respecto al sujeto que aprende. (Pizarro y Sosa: 2003) En la práctica escolar pudimos ver que el docente se ve compelido a enseñar, en el cuarto año de la EGB 2, aquel conocimiento relacionado con la provincia de Catamarca, porque es



visto esto como lo más cercano, debiendo enseñar, por lo tanto, también sus antiguos habitantes.

Lo anterior trae más de un inconveniente que los docentes superan enseñando una sola sociedad. Tal cual lo afirmó una docente entrevistada: *“...hablar de culturas que han estado antes o después no, eso no se hace se, directamente, se habla de que, de que los Diaguitas que han sido los que han vivido acá, que esos restos son de los diaguitas, nada más o sea, no se los confunde, no se les ex... habla de otras culturas...”*. (ED2)

En consecuencia, nos parece interesante proponer que la enseñanza del pasado prehispánico, en las escuelas estudiadas, aparece relacionada con el binomio: Catamarca/Diaguitas. Esto se debe a que, como dijeron los docentes, en el 4º año se “debe” ver Catamarca y, como los alumnos aún no están maduros para trabajar la diversidad cultural del pasado y la complejidad de la profundidad temporal de las sociedades prehispánicas, se les enseña que ese bloque espacio-temporal estuvo representado por la cultura Diaguita. De este modo se da cumplimiento a lo normado a la vez que se resuelve el inconveniente de tener que enseñar contenidos “tan complejos” a alumnos que no serían “capaces de comprenderlos”.

2. El conocimiento científico y la experiencia práctica.

Esta categoría comprende aquellas estrategias de articulación del conocimiento científico en el aula. En tal sentido, los docentes manifestaron que es muy común que, cuando se aborda el tema de los antiguos habitantes, se realicen salidas y visitas. De acuerdo a las posibilidades económicas y a la disponibilidad de tiempo áulico, los destinos para realizar visitas, que



mencionaron los docentes, son dos: Pueblo Perdido de la Quebrada (PPQ) y el Museo Arqueológico Dr. Adán Quiroga.

Las visitas se utilizan como un elemento motivador del aprendizaje de los contenidos sobre el pasado indígena. Así lo explica esta docente quien sostiene: *“...la experiencia docente dice que, siempre los chicos se interesan y lo ven más como... o sea encuentran el atractivo cuando ellos lo vivencian y cuando ellos lo ven. Que yo me pare frente a la clase y les mencione y les diga bueno, que acá vivían los antiguos habitantes... antiguos habitantes eran los diaguitas que vivían así que vivían... o que les muestre fotograf... eh, dibujos... a que yo lo lleve o lo lleve al museo que vea o a que le muestre yo un dibujo, este... eh... es como que no... no causa el mismo efecto. Se interesan más y se interesan más por seguir... investigando y viendo que es lo que pasa...”*. (ED1)

El caso del PPQ resulta una alternativa más que interesante, porque además de permitir observar los restos materiales de los antiguos habitantes, se encuentra muy próximo a la ciudad, lo que facilita su visita. Una docente manifestó que en el sitio arqueológico, es posible contar con especialistas que les informan de las características más sobresalientes.² *“...Dijo como eran las casas, de que tamaño eran las construcciones, que los techos lo hacía de paja, eh... cómo estaban distribuidas para atajarse del viento, que en el centro era para todo lo que eran rituales, él explicó todo así... que estaban, que vivían generalmente todo los pueblos estos vivían cerca de... un río, para tener*

² Actualmente, investigadores del Grupo de Estudios Arqueológicos (Escuela de Arqueología-UNCa) realizan tareas de excavación y, durante las visitas escolares, realizan guías explicativas del recorrido.



esteeee.... acceso al agua... que eran esteeee.... lugares estratégicos para poder ver los alrededores...”. (ED2)

El otro destino, el museo municipal, también aparece como una posibilidad para mostrar los objetos materiales de las actividades indígenas. Según una docente, el museo tiene más adhesión porque “...*se ven más cosas y les llama la atención, tienen más curiosidad, les despierta más preguntas, más eh... hipótesis hacen en ese momento... hipótesis, que los llevan a investigar y a querer indagar más sobre el tema. Por eso depende más o menos hasta dónde el disparador...”. (ED1)*

Sin embargo, podemos decir que esta institución, donde aparece encarnada la cultura material, condensado el paso del tiempo, los recuerdos y remanentes de otras formas de vida, es desaprovechada como un recurso estratégico desde el punto de vista de la educación no formal (Austin Millán: 2001). Decimos esto, porque las visitas tanto al museo como a PPQ no son utilizadas para abordar la diversidad cultural del pasado prehispánico. Por el contrario, se emplean como una forma de sustentar la versión del pasado Diaguita.

Este proceder docente estaría vinculado a la edad de los alumnos del 2º ciclo de la EGB y a los problemas que emergen cuando se intenta enseñar el pasado prehispánico de manera simultánea al proceso de desarrollar en el niño las variables temporales y espaciales. Por ello, cuando asisten al museo, la diversidad tiene un fuerte sesgo debido a que en ese lugar “...*hay mucha mezcla de culturas ve? y ahí se les hace mucho lío a ellos, entonces con que ellos vean, digamos, qué cosas había en el pasado, cómo eran las vasijitas esas cosas, entonces ya con eso los ubicamos en el tiempo y ya a ellos, con eso ya es*



suficiente, porque tampoco se los puede llenar demasiado de información...”.
(ED2)

Pensamos que los lugares arqueológicos, sobre todo su información del pasado indígena, son manipulados por los docentes a fin de adaptarlos a una estrategia de enseñanza que, como vimos, no está expresado en el diseño curricular pero emerge en la práctica áulica cotidiana.

3. Propuestas para implementar la transferencia de información.

En primer lugar, los docentes dijeron que si se desea abordar de manera integral este contenido, debería ser trabajado en coordinación y organización con otras asignaturas. Pero, muchas veces, por falta de tiempo áulico no es posible realizarlo. Por ejemplo, esta propuesta de interdisciplinariedad se logra cuando realizan las visitas a lugares como el PPQ, donde además de ver las viviendas de los antiguos habitantes, realizan recolección de plantas, mediciones en el terreno, reconocen la vegetación autóctona, entre otras actividades que son trabajadas antes y después de la salida.

En segundo término, también recalcaron que la enseñanza debería darse cuando los alumnos tengan madurez psicológica, es decir cuando los niños manejen las variables espacio-temporales que les permitan comprender las culturas pasadas. *“...Para un chico de ocho años que tiene hasta este tipo de, digamos, de compren... de, de entendimiento no pueden, hay chicos que, hay chiquitos que necesitan ver lo concreto y otros que pueden, digamos, imaginarse eh... que pueden ya tener una idea que son los de sexto, hay, hay diferencias entre cuarto y sexto hay mucha diferencia...”.* (ED2)



Nuevamente se presenta la idea, propia de los docentes, que los alumnos son muy chicos y no tienen la suficiente capacidad intelectual para comprender este tipo de temas. De acuerdo con Deval (1997) muchas veces la forma en que se plantea trabajar el contenido provoca más inconvenientes que la propia complejidad del contenido social. Por eso, propone que el abordaje debería ser gradual y progresivo. Es decir, que la diversidad cultural no debería esperar a que los alumnos sean “más viejos” sino a que posean las herramientas que les permitan hacer entendible un fenómeno que ocurrió atrás en el tiempo.

En tercer lugar, y en relación a posibles actividades de transferencia del conocimiento arqueológico, los docentes manifestaron que si se brindara una charla en las escuelas, sería más productivo en tanto existieran encuentros previos entre arqueólogos y docentes del curso; quienes actuarían como guías, determinando qué cosas son adecuadas para el nivel educativo.

Así lo expresa la siguiente docente: “...sería lo ideal de que las charlas sean a los docentes... y bueno, o tener un encuentro con los docentes y decir, bueno, nosotros tenemos ésta información, éste material, digamos, qué, qué de acá podemos sacar, qué de acá sobra, qué de acá falta, qué de acá se agrega, entendés (...) Pero sería lo ideal que se, se haga primero con los docentes y que, después de que el docente tenga esa charla con esa persona y que vea el material ahí, nosotros de ahí, eh... guiarlo al disertante y, y a la vez hacer, digamos la bajada, que nosotros es lo que daríamos en las actividades previas por ejemplo, entonces cuando venga el disertante y dé la clase, diga, bueno, ah! la señorita me dio esto, el disertante me dio esta otra cosa y bueno, yo entiendo tal cosa... eso lo que, lo que sería lo mejor...”. (ED2)



Una manera de empezar a subsanar el déficit de información adecuada y adaptada a los intereses educacionales es que los propios investigadores o profesionales acuerden encuentros con los docentes para saber qué y cómo la información que pretenden brindar puede ser útil a las intenciones educativas del docente a cargo del curso.

Resumiendo, la categoría articulación saber científico-saber escolarizado, nos permitió advertir la necesidad de realizar actividades de divulgación y transferencia que prevean cierta coordinación de lo que se va a transmitir, de manera que la información resulte significativa para los alumnos. Es decir, que favorezca su aprendizaje.

Por otro lado, pudimos observar que el pasado precolombino es abordado a partir de la experiencia concreta, pues al tratarse a información lejana del contexto del niño, la vivencia es empleada como un recurso didáctico para mostrar algunas características de los pueblos antiguos. Sin embargo, esta acción resulta limitada a seguir mostrando el pasado mediante la sociedad Diaguita. A partir de las respuestas de los docentes, podríamos interpretar que este proceder docente respondería a las fuertes creencias respecto a la incapacidad de los alumnos para comprender contenidos tan complejos.

IV. COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR EL PASADO PREHISPÁNICO.

La tarea principal de la escuela es lograr la socialización de los individuos de acuerdo a los parámetros y lineamientos que el Estado establece. Más allá de esta función, las instituciones educativas deben contribuir a provocar modificaciones en la conducta de los individuos que a ellas asisten, con el



objetivo de favorecer su perfeccionamiento en cuanto a los valores trascendentes del hombre; buscando generar, en las futuras generaciones, el desarrollo del pensamiento crítico sobre la sociedad y su realidad.

En el actual panorama argentino, la tarea educativa se presenta atravesada por diversos problemas que no sólo se refieren a la capacidad de los agentes educativos para asumir y llevar adelante aquella función social, sino también involucran las condiciones materiales de la educación (calidad de los edificios, recursos pedagógicos presentes, sueldos y salarios de docentes, entre otras).

Para adecuarse a los nuevos tiempos del trabajo en el aula, los docentes requieren no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, adquiridos durante su formación y posterior capacitación y perfeccionamiento, sino que además precisan una serie de conocimientos más sutiles que pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual. (Tenti Fanfani: 2003)

La presente categoría se centra en las competencias del docente para hacer frente a la situación actual de la educación en Catamarca. Describiendo no sólo sus habilidades para adecuar su enseñanza al contexto escolar particular, sino también sus competencias para abordar la enseñanza del pasado prehispánico local. En el Cuadro N° 4 se exponen las categorías emergentes que pudimos identificar.



Categorías descriptivas emergentes	
1. Manejo conceptual del tema.	Disponibilidad de información
	Aplicación en la enseñanza
2. Herramientas pedagógicas para enseñar los contenidos.	Formación inconclusa

Cuadro N° 4. Categorías descriptivas emergentes en las competencias para enseñar el pasado prehispánico.

1. Manejo conceptual del tema.

En un primer momento, los docentes reconocieron que disponen poca información sobre la temática. Creemos que muchas veces este condicionamiento tiene relación con las posibilidades de real acceso a información calificada sobre el pasado indígena local. Es decir, como ellos mismo dijeron, aquella que proviene del campo científico, ya sea de la historia u otra ciencia.

Si bien durante las entrevistas los docentes reconocieron que tiene un gran desconocimiento sobre el pasado prehispánico de Catamarca, destacaron que muchas veces se debe a la escasez de materiales educativos sobre el tema. Por ejemplo la siguiente docente manifiesta la necesidad de información y capacitación sobre la problemática, dice: *“...que alguien nos aclare bien el panorama para que nosotros podamos pasárselo a los chicos también, o sea porque por ahí yo puedo leer, interpretar, o sea eh... justo esa parte es como que uno no le entiende, es decir, yo personalmente al tema por ahí de las culturas antiguas no le entiendo en qué épocas, cómo, o sea eh... no, no sé diferenciar...”*. (ED2)



Quizás una de las dificultades más grandes que debe afrontar el docente sea la escasez de material informativo sobre el tema. Pero, no sólo de aquel elaborado para el nivel educativo, sino también de aquel material pensado para un contexto divulgativo. Por lo general, las publicaciones arqueológicas no fueron elaboradas con la finalidad de comunicar el conocimiento hacia un público no especializado.

Esta cuestión aparece con gran frecuencia en los discursos de los docentes entrevistados; *“...no hay material bibliográfico, eh... material adaptado para el docente, no es cierto, eh... yo, lo, lo que sí vi eh... libros escritos sobre el... sobre el pueblo, sobre la cultura diaguita, pero eran de autores salteños, muy buenos libros, que no se los conoce acá...”*. (ED7)

En segundo lugar, es posible que los docentes aún reconociendo la existencia de culturas arqueológicas, aprendidas ora en el museo municipal ora en el sitio PPQ, no aborden el pasado prehispánico a partir de la información adquirida en esos espacios. Por el contrario, pensamos que no sólo se trata del acceso a la información sobre el pasado prehispánico sino, y más importante aún, de aplicarla en el contexto áulico.

En las entrevistas fue posible observar que a pesar de acceder a un tipo de información, por ejemplo respecto a la adscripción cultural del PPQ, en el momento de enseñar antiguos habitantes dicha ruina se expone como una muestra sobre cómo los Diaguitas construían sus “casitas”. En relación a esto, una docente nos dijo que *“...uno le... digamos, le enseña mal porque uno dice que es de los diaguitas, cómo eran, cómo vivían, cómo era... y en realidad eso es anterior a los diaguitas lo que está en el museo... porque... claro te va a*



llevar más tiempo, porque ya tenés que estudiar... si vos ves la aguada ya tenés que estudiar toda su forma de vida y de dónde sacás también, ni idea de donde, viste...". (ED2)

Como se puede observar en esta afirmación, a pesar que la docente conoce quienes serían los responsables de la construcción del sitio conocido como PPQ, conocimiento que obtuvo en las visitas explicativas que realizó al lugar, no transmite esta información al momento de abordar el pasado precolombino. Es más, se ve forzada a trastocar y manipular en este caso la adscripción cultural y temporal de los vestigios. A nuestro parecer, esto tendría vinculaciones con ciertas representaciones sobre el pasado prehispánico. Esta idea, como dijeron muchos docentes, que *“todos son los mismos”* lleva a respaldar este tipo de accionar, que al igual que muchas otras estrategias diagnosticadas, tendrían el mismo sustrato: la fuerte vigencia de estereotipos en la construcción de la información sobre el pasado indígena. Así por ejemplo, Diaguitas es sinónimo de agricultores sedentarizados, con cierto desarrollo tecnológico, que vivieron en cercanías de los ríos y construyeron sus viviendas de piedra y barro. De acuerdo con estos esquemas, sería entendible esa idea de homogeneidad.

2. Herramientas pedagógicas para enseñar los contenidos.

Los incidentes englobados en esta categoría tienen que ver con las deficiencias en la formación profesional de los docentes. Para ello retomaremos el concepto de formación inconclusa que Cynthia Pizarro y Claudia Sosa (2003: 191) emplean para referirse a las *“...limitaciones que tienen los maestros en ejercicio para incorporar en sus prácticas pedagógicas contenidos específicos*



provenientes de los campos disciplinares como el de las ciencias sociales, entre otros...”.

Esta deficiencia tiene relación con la formación terciaria que recibieron la mayoría de los docentes en ejercicio, cuyos planes de estudio tenían una duración de dos años y medio. Según las autoras citadas, los planes de estudio estaban dominados por una concepción de la escuela tradicional, es decir aquella donde el rol docente se limitaba a transmitir hechos y descripciones factuales.

A partir del análisis de los discursos docentes, es posible interpretar que esta característica de la formación repercute en la calidad del conocimiento que se enseñan, porque el docente deberá perfeccionarse y actualizarse mientras está en ejercicio, es decir frente al aula. Una docente nos comentó su experiencia respecto a la forma de adquirir competencias para enseñar ciencias sociales: “...vos lo tenés que adquirir acá en... si sabés que te toca ciencias te tenés que poner a leer... y bueno a mí me gusta mucho lo que es... la parte de ciencias...”. (ED3)

La cuestión se complejiza aún más si tenemos en cuenta que la oferta de cursos de actualización docente sobre la temática prehispánica es casi inexistente. Al respecto nos dijo un docente “...nunca hubo un curso así, en profundidad. Es importante que el docente... aprenda esos temas para volcarlo a los chicos eh... y cuando uno tiene que investigar tiene que empezar a hacer un rejunte eh... de todo un poco y a veces son ine... inexactos los, los datos que uno puede conseguir... y al chico le interesa mucho... el tema sobre todo de la, de los Diaguitas... eso... les interesa muchísimo...”. (ED7)



A partir de las entrevistas realizadas con los docentes encargados de ciencias sociales, pudimos sostener que no existen en su formación profesional herramientas que les permitan abordar la enseñanza del pasado prehispánico. Las cuales son incorporadas, como sostuvieron, durante el ejercicio de la docencia. Pensamos que estos inconvenientes a la hora de enseñar los antiguos habitantes se incrementan porque, como sostuvieron, no es posible contar con una oferta disponible de cursos de actualización y capacitación sobre la temática.

Recapitulando, la categoría de competencias para enseñar el pasado prehispánico, nos permite entrever que la problemática de trabajar el contenido en el aula resulta no sólo de la escasez de información y conocimientos sobre el tema en sí. Tal como se vio en el caso de los docentes que acceden a información arqueológica mediante las visitas al sitio arqueológico PPQ, se ven obstaculizados para enseñárselas a sus alumnos porque consideran que en lugar de ayudar termina complicando la comprensión de este momento de la historia. Pensamos que esta idea, como dijo una docente, de *“no enseñar porque al final se hace más lío”*, en realidad tiene que ver con la formación inconclusa que mencionan Pizarro y Sosa (2003). Es decir, las limitaciones que encuentra un docente a la hora de incorporar a sus prácticas nuevos conocimientos provenientes de las ciencias sociales. En este contexto es posible entender la demanda no sólo de información sobre el pasado arqueológico en sí, sino sobre cómo abordarlo en el aula.



V. REPRESENTACIONES SOBRE LAS SOCIEDADES PREHISPÁNICAS.

Los agentes educativos, según la normativa, están facultados para adecuar, durante la práctica, los contenidos establecidos en los DCJ. Pensamos que dicho proceso resulta del ajuste a las características del contexto educacional, pero también está vinculado a las creencias docentes sobre la forma de enseñar y a las representaciones que poseen sobre los contenidos y conocimientos a transmitir.

Las instituciones educativas son planteadas como centros de retransmisión del conocimiento científicamente validado pero, hacia su interior, coexisten, además del mencionado, otras formas del conocimiento que pueden enmarcarse en expresiones del sentido común.

Para Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004) este sentido común no desaparece en la sociedad moderna, sino que adquiere nuevos matices. Los autores sostienen que se trata de un nuevo sentido, que ahora se elabora no sólo con el auxilio de la ciencia y la técnica, sino sobre todo, mediante la circulación de la información y el conocimiento a través de los nuevos medios comunicativos.³

Los autores mencionan que años atrás el conocimiento de sentido común estaba separado del pensamiento especializado (ciencia, técnica, filosofía). En cambio, en el periodo actual existe una mezcla de ciencia con sentido común y una mayor distribución tecnológica: periódicos, revistas, radio, televisión, cine, Internet. Entonces, el nuevo sentido común expresa una fusión de elementos de ambas vertientes.

³ Podemos mencionar canales televisivos como History Channel, Discovery Channel, National Geographic, entre otros.



La teoría de las representaciones sociales nos aporta una valiosa herramienta para comprender ese conocimiento de sentido común. Serge Moscovici (1979: 18) la define como "...un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios...".

Los docentes al organizarse en grupos o comunidades generan formas de pensamiento cercanas, las que pueden estar en coherencia, o no, con los diseños curriculares, donde se expresa el conocimiento legítimo a enseñar. Si bien que en la elaboración de los DCJ el PRISE tomó en cuenta la relevancia social, psíquica y lógica-disciplinar para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos a enseñar, son los docentes quienes, en última instancia, se encargarán de ponerlo en práctica.

Por esto mismo es muy importante tener en cuenta que, en el caso de la enseñanza del pasado prehispánico, las creencias del docente sobre las sociedades indígenas o bien su familiaridad con *formas aceptadas*⁴ de enseñar los contenidos, inciden en el diseño de las estrategias de enseñanza. Con esto se quiere decir que las escuelas, como instituciones sociales que son, no están exentas a la influencia de las creencias, ideas y las teorías implícitas. Al respecto, muchos autores (Kaen y Pizarro: 2002, Skewes: 2004; entre otros) demuestran que en ellas no sólo está presente el conocimiento científicamente

⁴ Utilizamos esta expresión para referirnos a aquellas estrategias para enseñar los contenidos prescriptos que, al ser asumidas consensualmente como *válidas* y si bien no establecen pautas rígidas para proceder en el aula, de alguna manera orientan y guían el proceder docente. Por ejemplo, por tradición se seleccionan tales grupos sociales del pasado, se realiza tales visitas, se organizan las clases de tal o cual forma, entre otras formas de proceder.



validado, representado en este caso por los DCJ, sino que coexiste con otras modalidades de conocimientos.

Para abordar nuestro problema de investigación elegimos la teoría de las RS porque nos permitió generar el marco interpretativo para ver la enseñanza del pasado prehispánico local como el espacio donde confluyen tanto saberes y conocimientos de sentido común como aquellos que se elaboran en el campo científico. Esto nos llevó a asumir que los docentes, más allá del conocimiento legitimado en los DCJ, enseñan a partir de sus propios marcos de interpretación, producto de su formación y posterior capacitación y perfeccionamiento, así como desde sus propias representaciones del pasado local.

Durante el proceso de categorización de los discursos docentes empleamos las categorías establecidas en momentos previos a la recolección de datos. Pero durante el análisis pudimos identificar otras categorías emergentes relacionadas a las representaciones sobre las sociedades indígenas. En el Cuadro N° 5, las exponemos de manera más gráfica.



Establecidas	Descriptivas emergentes
A. Información sobre las sociedades prehispánicas.	1. Conceptualización de los Diaguitas
	2. Complejidad social
	3. Relaciones con otros grupos
	4. Homogeneidad cultural
	5. Continuidad cultural
B. Actitud hacia la enseñanza de las sociedades prehispánicas.	1. Apatía.
	2. Interés.
	3. Sesgo.

Cuadro Nº 5. Categorías establecidas y descriptivas emergentes en las representaciones sobre las sociedades prehispánicas.

A. Información sobre las sociedades prehispánicas.

Esta categoría refiere a la dimensión informativa de las RS, que de acuerdo con Araya Umaña (2002:40) “...concierno a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información...”.

A partir de las respuestas docentes pudimos identificar cinco categorías emergentes relativas al conocimiento que existe sobre los antiguos habitantes. A continuación exponemos de manera descriptiva aquella información sobre diferentes aspectos de los antiguos habitantes para luego integrarlas en la presente categoría establecida.

1. Conceptualización de los Diaguitas.



Pudimos diferenciar muchas formas de designar y definir las sociedades prehispánicas. Pero, entre los discursos docentes observamos un denominador común en relación a que Diaguitas aparece como sinónimo de antiguos o primeros habitantes del territorio catamarqueño.

Por antiguos habitantes se refirieron a “...*todas las razas aborígenes, esa... la Diaguita, bueno... que era un cultura donde había pueblos, estee, que estaban los choyanos, [es]taban los colpes, los homahuacas, que... se identificaban con la corriente estee... aborígen Diaguita, no?...*”. (ED4)

Al momento de caracterizar al pueblo Diaguita, muchos docentes brindaron una visión romántica, que destaca aquellos elementos de los indígenas que los hace más humanitarios, poseedores de valores que hoy parecen perdidos: “...*no se asesinaban ellos mismos, ellos trabajaban, ellos obtenían su, su propio alimento... [...] eran trabajadores, que eran fuertes, que eran muy inteligentes, o sea que yo revalorizo mucho lo que es la cultura [...] a comparación, por ejemplo, de, de otros que eran los que robaban la comida, o sea de lo poco que yo se, de lo poco que yo manejo, o sea trato de revalorizar mucho a, a ellos...*”. (ED2)

Por lo general los discursos docentes posicionan a los Diaguitas como una sociedad buena, activa, próspera, que a partir de su sacrificado trabajo lograron vivir en armonía con el ambiente desarrollando tecnologías y conocimientos que se materializaron en el gran legado cultural que dejaron.

Esta mirada romántica de los docentes sobre el mundo indígena, propone diferencias entre la conquista incaica y la conquista europea. La primera habría tenido consecuencias positivas en cuanto al desarrollo cultural de los pueblos



locales. Si bien los cuzqueños habrían dominado a los Diaguitas, mantuvieron una relación que trajo beneficios a los indígenas locales porque les permitió copiar y desarrollar sus conocimientos y tecnologías.

Por el contrario, en el caso de la conquista europea las consecuencias fueron nefastas. La relación fue mucho más asimétrica y negativa para los grupos locales. El sometimiento español fue peor, tal como se desprende de la siguiente afirmación “...cuando los españoles llegan acá también ya tenían ese temor de que... los sometan a ellos... [los diaguitas] incluso a muchos han sometido y eran como... como esclavos de los españoles... los hacían trabajar en las mina... o los hacían trabajar en forma... en servidumbre en sus casas... todo les cuento, y ellos es como que... como que ven esa injusticia... y lo expresan, lo dicen que... que mal que ha estado o por qué hacían, o porque no... porque no los corrían y por qué... por qué han ganado los españoles, preguntan a veces. Entonces uno les explica que ellos en cuanto a armas, todo eso eran mucho más poderosos, estaban más... más adelantado...”. (ED3)

2. Complejidad social.

A raíz del análisis de las respuestas docentes podríamos sostener que el tratamiento de esta temática en el aula propone la clásica antinomia entre grupos indígenas más complejos y otros menos complejos. Así, durante el análisis de las entrevistas y las planificaciones observamos que se caracterizan las sociedades prehispánicas en agricultoras/sedentarias o cazadoras-recolectoras/nómades.

En este paralelismo los Diaguitas resultan “...los más avanzados con respecto a... las construcciones de las casas, eh... a la vestimenta, a la



agricultura, que trabajaban, por ejemplo, en las montañas, eran los únicos que trabajaban en montañas y que los hacían... a la agricultura tipo escalones...”.

(ED6)

Agricultura resulta un vínculo inseparable del sedentarismo, los docentes dijeron que los Diaguitas son agricultores porque la “...base de su economía no era la caza por lo ende eran sedentarios...” consiguientemente poseían una complejidad social mayor, donde la administración y el gobierno se distribuía “...estaba el cacique, a su vez había cacique menores, había poblados que hasta... de... muchísimos habitantes...”. (ED4)

Paralela a los Diaguitas, encontraríamos otra sociedad que tiene una complejidad social menor y que se caracteriza porque sus “...viviendas eran muy frágiles por el hecho de que eh... en un momento determinado que ellos son, principalmente se caracterizaban por la... por la recolección de frutos, de raíces, ve, y de la pesca, que, que en un momento determinado que... según la época del año no había ahí y tenían que trasladarse de, hacia otro lugar en busca de sustento...”. (ED4) Cabe acotar que, si bien esta sociedad no tiene una forma clara de identificación, algunos docentes dijeron que vivieron más al sur o poseían características reprochables como “robar la comida”.

Este tratamiento sobre los pueblos prehispánicos también lo encontramos en el análisis que realizamos de los materiales curriculares que se utilizan para trabajar el contenido. Creemos que este proceder en el aula conduce, por un lado, a la sobresimplificación y, por otro, a la reproducción de viejos estereotipos presentes en la historiografía tradicional. (Correa y Correa: 1999)



3. Relaciones con otros grupos.

Esta categoría concierne a los discursos docentes que describen la situación de los indígenas locales y los vínculos que establecen con otras sociedades, ya sean los incas o los españoles, y las características propias de ese contacto. Para organizar la exposición vamos a describir en primer término la información respecto al vínculo con los incas y luego, cómo los docentes plantean la relación con los españoles.

a. Diaguitas - Incas

En cuanto a la relación entre los Diaguitas y la sociedad cuzqueña, los docentes plantean al menos tres tópicos: el primero tiene que ver con las dudas respecto a que los incas hayan vivido en suelo catamarqueño, lo que se relaciona con el segundo tópico, es decir la dominación de este territorio, porque de hecho los docentes sí están convencidos de la extensión del imperio incaico. Por último, veremos cuál es la visión que se tiene sobre la sociedad inca.

a.1. Presencia incaica. Pudimos observar que entre los docentes entrevistados existen dudas respecto a la presencia efectiva de los incas en el territorio catamarqueño, a pesar que se reconoce que la dispersión y control del estado cuzqueño llegó hasta la provincia de Mendoza y el vecino Chile.

Los docentes afirmaron que enseñan “...no como que estuvieron viviendo, pero sí que hay una conexión...”. Luego dijo que “...no es que han estado viviendo acá, o sea... en realidad han mandado así, era como que mandaban familias así a expandir un poco su cultura...”. (D2)

Si bien, los docentes asumieron que los incas tuvieron control sobre una porción importante del territorio sudamericano, dijeron que no habían



construido edificaciones en Catamarca. Una docente dijo al respecto, “no... que yo sepa no. Yo sé que los Diaguitas estaban sometidos al poder de los incas, que tengan algún... algo de... algún... lugar especial de los incas... no... no sé...”. (ED3)

Estas dudas acerca de la presencia efectiva no impide enseñar que el territorio dominado fue muy vasto: “...los incas vienen desde Perú, hasta Mendoza llega el imperio, porque acordáte que tenés el puente del inca allá en Mendoza, hasta ahí llega el imperio inca... el dominio digamos...”. (ED3)

La controversia sobre los incas se originaría en la información tradicional que sobre esta sociedad se ha enseñado. Se sabe que son originarios de Perú y que conquistaron y sometieron un amplio territorio que incluyó nuestro país. Pero no se ha enseñado sobre las características específicas de esa conquista (p. ej. si hubo ocupación efectiva o no en las distintas zonas del imperio, procedimientos empleados en la conquista y dominación, entre otros).

a.2. Dominación. Los docentes describieron el tipo de relación que se habría planteado entre los Incas y los Diaguitas. Como dijimos, no existe una opinión formada. Algunos docentes sostuvieron que los Incas habían sometido a los Diaguitas. Otros dijeron que, entre ambos, la relación, si bien hubo dominación, fue de intercambio con mutuos beneficios.

En cuanto al sometimiento, se enseña que hubo un control de los grupos locales que se evidenciaría en el idioma. “...Acordáte que los Diaguitas antes tenían otro idioma que era el kakán que después lo cambian por el kichua de los incas...”. (ED3)



Si bien se asume que los incas sometieron a los Diaguitas, se piensa que fue para beneficio de los últimos; porque de los incas se habría aprendido mucho, a pesar que *“...lo que hicieron fue introducir de a poco algunas cosas y ahí, de esa forma ellos han podido, han podido copiar algunas cosas o han podido introducir su cultura en, en la nuestra, pero no... no es que han estado viviendo acá, o sea... en realidad han mandado así, era como que mandaban familias así a expandir un poco su cultura...”*. (ED2)

a.3 Visión de los incas. Otro tema común a las respuestas docentes sobre la relación Diaguitas-Incas, tiene que ver con la manera en que se concibe a la sociedad cuzqueña. Los discursos docentes plantean una relación de asimetría entre grupos locales y los incas. Éstos son entendidos como un grupo más avanzado o desarrollado culturalmente. Es decir que si bien se acepta que *“...los Incas ha sido un pueblo muy guerrero, muy golpeado y que... está bien que se haya expandido eh... y que lo han hecho inteligentemente, o sea no han ido a la guerra, a, a sabotear como quizás hicieron los españoles sino al contrario lo han hecho con buenas, lo que, lo que, lo que los aborígenes de acá de la zona han aprendido ha sido bueno porque les ha servido más allá de lo que tenían digamos, porque traían ya sabido han aprendido cosas nue... mejores, como perfeccionar...”*. (ED2)

Los Incas, son vistos como una sociedad más avanzada que *“...habían llegado a toda esta zona a tratar de desparramarnos su... sus conocimientos, incluso influyeron en la cultura esa, esta aborígen Diaguita... toman influencias ahí, o sea de ahí destacando los conocimientos también de los Diaguitas...”*. (ED4)



Resumiendo, es posible diferenciar dos conjuntos de supuestos. Por un lado, la relación entre ambas sociedades es asimétrica; al punto que los incas lograron imponer su idioma sobre los pueblos locales. Si bien se asume que los incas tenían control sobre un amplio territorio, no todos los docentes pueden afirmar que éstos hayan habitado efectivamente en la provincia de Catamarca.

Por otro lado, a pesar que los incas quisieron invadir el territorio Diaguita, la relación entre ambos grupos fue buena, porque al ser los incas una civilización más desarrollada, lograron introducir su cultura de manera no bélica mandando familias para que transmitieran sus conocimientos. Es decir, se asume la presencia incaica como un beneficio para los pueblos locales, que a partir del contacto con una cultura más avanzada logran reproducir parte de su desarrollo tecnológico.

b. Diaguitas - Españoles.

En cuanto a la información que los docentes poseen sobre el contacto entre los grupos locales y los europeos, pudimos encontrar dos tópicos: belicosidad y pacificidad.

b.1 Belicosidad. Durante las entrevistas los docentes manifestaron que es bastante común enganchar el tema de los antiguos habitantes cuando empiezan a trabajar la fundación de la Ciudad de Catamarca. En ese proceso, las sociedades indígenas son vistas como responsables de la destrucción y traslado de las ciudades españolas. Una docente dijo que les enseña a sus alumnos “...que en esa época del proceso fundacional todavía había... este... indios que no aceptaban la dominación española y es por eso que destruían una y otra



vez las ciudades y por eso que se fundó tantas veces porque los indios la destruían... [quiénes?] los diaguitas, los diaguitas...”. (ED3)

Otro docente sostuvo que Diaguitas se ve “...como el grupo aborígen, el refugio donde fue más... este... en brindar oposición y resistencia a los... a los colonizadores...”. (ED4) Si bien dijo que eran Diaguitas, hizo la salvedad que son los indígenas que vivieron en los valles calchaquíes. Esta diferenciación entre Diaguitas y Calchaquíes, como pudimos ver, también aparece en la historiografía tradicional. (Ahumada de Del Pino: 1990-1991, Segura: 1981)

Pudimos observar que la forma de organizar los contenidos lleva a simplificar el tratamiento de la colonización y expansión del poder administrativo europeo en el NOA. Mediante la propuesta de causa - efecto, los grupos locales aparecen reticentes a aceptar el modo de vida europeo y no se brinda la posibilidad para aclarar el por qué de esa resistencia. Si bien es cierto que los indígenas que destruyen las ciudades fundadas son identificados como Diaguitas, esta cuestión no queda del todo resuelta porque generalmente cuando los docentes definieron a los antiguos habitantes los presentaron como una sociedad pacífica y laboriosa, es decir destacando su aspecto apacible.

b.2. Pacificidad. Cuando los docentes explican la forma en que tradicionalmente enseñan los antiguos habitantes aparece una paradoja sobre los Diaguitas. En palabras de una docente: “...por qué llegaron a ser guerreros si eran agricultores?...”. (ED3) Esta controversia es resuelta planteando la transformación de la sociedad Diaguita gracias a la presencia de los españoles.

“...Diaguitas era un pueblo agricultor, vivían de su agricultura, cazaban, tejían sus ponchos, sus vestimentas, era un pueblo... digamos, tranquilo.



Cuando... yo les conté, no?... no sé si esta bien, no?... Cuando vienen los españoles, les digo, los indios... los indios que los reciben allá... arriba... en Centroamérica, los reciben bien, porque ellos pensaban que eran dioses, les dan, les brindan todo. Cuando los españoles se enteran, digo, de que los indios tenían oro y de que era algo muy valioso para ellos, es ahí donde empiezan los enfrentamientos y donde los españoles tratan de dominar a los indígenas y entonces ahí es cuando el pueblo, los Diaguitas, en general todos los indios se sublevan... pero es, por la... avaricia... yo les enseño así...”. (ED3)

Es decir, Diaguita es una sociedad pacífica pero ante el ataque de los españoles se ven obligados a defenderse. En palabras de otra docente “...si alguien viene y se mete a su casa, usted va a defender su casa, bueno es lo que yo les digo a ellos. Entonces ellos qué hicieron? defenderse de la, digamos, de los españoles que venían a usurparlos...”. (ED2)

Otro docente resuelve esta aparente paradoja diciendo que los Diaguitas sí eran pacíficos, pero que había *otros indígenas* que se resistieron a aceptar la dominación española. Según el docente se trataría de los grupos que vivieron en la zona de los valles calchaquíes “...eran los famosos... flecheros, es decir en la habilidad del manejo de la... del arco... de la flecha...”. Porque, como dijo el mismo docente, en realidad son muchos pueblos o sea una “...cultura donde había pueblos (...) que... se identificaban con la corriente este... aborígen Diaguita, no?...”. (ED4)

4. Homogeneidad cultural. Diaguitas sólo Diaguitas...

De acuerdo a las respuestas de los docentes entrevistados, el pasado prehispánico aparece eclipsado por los Diaguitas, que son presentados como una



sociedad organizada, con un gran desarrollo tecnológico, que practicaban la agricultura y criaban animales para asegurar la subsistencia.

El fuerte protagonismo de los Diaguitas en la enseñanza del pasado prehispánico es tal, que todo indicio relacionado con la manifestación de otras tradiciones culturales es asignado automáticamente a Diaguita: *“...es como que se los pone a todos juntos, digamos, los diaguitas y nada... en realidad son, son diferentes pueblitos pero es como que se los dice directamente a todos juntos...”*. (ED2)

Así por ejemplo, cuando los docentes plantean realizar la visita al Pueblo Perdido de la Quebrada, este sitio arqueológico es presentado como una edificación Diaguita: *“...el Pueblo Perdido son construcciones de los Diaguitas... lo que vemos en el Museo es como trabajaban los Diaguitas y pueblos anteriores a ellos o sea como que es la cultura que recibieron los diaguitas... pero no... vamos con los demás...”*. (ED3)

Existe un esquema conceptual que integra a Diaguitas y culturas arqueológicas en un mismo discurso. Si bien hay un reconocimiento que *“...esa cultura de la Aguada es una cultura anterior a los Diaguita...”* (ED4) las características simplificadas, generales y estereotipadas que definen a la sociedad Diaguita lleva a que los docentes asimilen la cultura aguada del PPQ al mundo de los Diaguitas.

Podemos ver que desde la descripción conceptual que define a la sociedad Diaguita resulta lícito plantear que la construcción del PPQ es el resultado o un producto más de los Diaguitas. Por ejemplo el sedentarismo, la agricultura, la edificación de viviendas de piedra son elementos que definen lo Diaguita y como



dice el docente “...nosotros lo que relacionamos un poco en sí aparente... la cultura esa diagui... esa de la Aguada eh, tenía un... un cierto grado de, de similitud en la zona de las viviendas y sin duda también en las actividades económicas que este eh... que ellos, este, desarrollaron. Porque en un pueblo hacer ese tipo de construcciones no iban a estar pensando en vivir de... de la caza de animales porque en un momento determinado por tema de... de la, de cuando vienen los fríos y el animal emigra y... y no iban a quedar esperando que vuelvan o iban a tener que abandonar toda la vivienda...”. (ED4)

El eclipsamiento del pasado precolombino no tiene límites temporales. Así como el PPQ es visto como un ejemplo de las “casitas” de los Diaguitas, también lo son aquellos indios que descubrieron la Virgen del Valle: “...los indios que estaban al servicio de Zalazar...”. (ED3) Es decir, Diaguitas resulta ser todo ese bloque temporal anterior a los españoles, son los antiguos habitantes.

Esta omnipresencia Diaguita podría responder a la desactualización conceptual que existe no sólo entre los docentes, sino también, entre los materiales curriculares que consultan y utilizan para enseñar el contenido. Este conflicto lo tiene una docente que sostuvo que sobre los Diaguitas “...tenés más información y de lo otro no tenés información. Vos sabés que son pueblos que han vivido antes pero... seguramente, yo deduzco que vivieron igual que estos porque si tenían en las casitas con... nosotros lo vemos a esto... [se refiere al PPQ] eh... que dicen que lo han hecho la Cultura Aguada pero al mismo tiempo estás viendo que es como hacían los Diaguitas las pircas y todo eso, entonces deducís que pueden ser los mismos... son parecidos, pero así... [Información



sobre otras culturas] *no sé donde se puede conseguir, la verdad que no sé...*".

(ED3)

5. Continuidad cultural. Los indios en su tiempo.

Durante las entrevistas los docentes fueron consultados acerca del destino de las sociedades indígenas que habitaron la región. Sus respuestas, por lo general, mostraban que esta etapa de la historia local concluye en mestizaje o exterminio.

Un ejemplo de mestizaje y sometimiento resultan los indios que sirven en la encomienda a Zalazar, relacionados con el descubrimiento de la Virgen del Valle. Dijo un docente que *"...los presentan como si fueran, que fueran este eh... civilizados o... o... sometidos por otras razas, en el sentido de que... incorporarse a otro, otra forma de vida, me entendés?..."*. (ED4)

Respecto al exterminio una docente sostiene: *"...supongo que se fueron exterminando... o se fueron sometiendo, y fueron desapareciendo y... lo poco que quedó... serán de nuestras tejedoras... que tenemos por allá de... alguna herencia esa de... de Santa María, por ahí será..."*. (ED3)

Es interesante destacar esta idea, bastante recurrente, que cualquier herencia cultural se asigne a la zona del oeste provincial. Por ejemplo, cuando consultamos acerca de la existencia de indígenas en la actualidad nos dijeron que *"...ni se los menciona, yo no tengo ningún conocimiento ni en qué, dónde están ni nada. Hay?, hay? A dónde están ellos?... en Andalgalá, para el oeste...Para la zona de Belén o para esas zonas?..."*. (ED4)

Por lo general, el pasado prehispánico se enseña como un contenido que tiene principio y fin, al igual que las sociedades indígenas. Esta idea de pasado



sin vínculos con el presente se extrapola a la enseñanza: “...seguimos después el tema de los contenidos y bueno, arrancamos juntos este... a... la otra etapa que viene la conquista, civilización, o sea la transformación, la transformación de, del aborígen a, a otra... cultura de vida... o sea a otra forma de vida... ah?... este... seguimos, como se llama esta... lo que son etapas o sea que lo (¿) bueno, después que empiezan a fundar las ciudades, cómo se empezaron a organizar...”. (ED4) Es decir que se cumple con enseñar un tema pautado en los DCJ y se continúa con el dictado de otros contenidos prescriptos.

Si bien, hubo docentes que plantearon otro tipo de relación sobre la continuidad cultural al expresar que “...todos tenemos raíces aborígenes, todos... un hilito aunque sea todos tenemos...”. (ED2) De todas maneras, esta docente no extrapola esa actitud al tratamiento escolar de los contenidos, ya que enseñanza ese lapso temporal como algo muerto, concluido, con pueblos que fueron desapareciendo.

Recapitulando la categoría referente a la información sobre las sociedades prehispánicas, podemos comenzar afirmando que el conocimiento que los docentes manifiestan sobre los antiguos habitantes no es coincidente con el conocimiento generado desde el ámbito arqueológico.

Por el contrario, vimos que existe una divergencia y desorganización de la información sobre el pasado precolombino, donde prevalecen, tal vez de manera desapercibida para los docentes, viejos esquemas de interpretación sobre el mundo indígena. Entre los que son recurrentes estereotipos que permiten generalizar y explicar lo diverso, simplificando la diversidad, complejidad social



y capacidades de los pueblos. Esto se observa en la manera que plantean los vínculos sociales de los Diaguitas, ya sea con los incas o los europeos.

A partir de las respuestas docentes fue posible inferir la fuerte presencia de creencias que sustentan la idea de homogeneidad sociocultural de los antiguos habitantes. Lo que se evidencia en la aplicación de la categoría Diaguitas a restos arqueológicos que pertenecen a otros tiempos y otras sociedades, por ejemplo el sitio arqueológico PPQ o las vasijas del Museo Municipal.

Es posible identificar al concepto Diaguita como un dispositivo que explica y hace entendible lo diverso y desconocido mediante un conjunto de características sintetizadas en dicha concepción. Así, Diaguitas representa no sólo una sociedad, sino un tiempo, un modo de vida. Lo que se observó a través de la asociación de cuestiones como el sedentarismo o la agricultura a dicho término.

B. Actitud hacia la enseñanza de las sociedades prehispánicas.

A partir de los estudios realizados, es posible asumir que la actitud de los docentes hacia la enseñanza del pasado prehispánico estaría relacionada con el interés que les despierta el pasado indígena, con la disponibilidad de tiempo y recursos curriculares, así como con elementos afectivos que hacen a la práctica docente en la actualidad. A partir del análisis de las entrevistas, pudimos desprender tres posicionamientos frente a la tarea de enseñar las sociedades indígenas que vivieron en Catamarca.



1. Apatía.

Una parte de los docentes entrevistados dijo que el pasado prehispánico local es un contenido más y, como tal, debe ser enseñado. Con la enseñanza de los Diaguitas se busca que los alumnos no dejen de tener información ni conocimiento sobre ellos. *“...sin presentarlo como bueno o malo, sino que... eh... un poco de, de ver la historia...”*. (ED4)

Durante la realización de las entrevistas vimos que existe una multiplicidad de factores que llevan al docente a priorizar lo que enseña. En el caso de las escuelas periféricas la tarea se complica no sólo por la falta de material curricular, sino también la importancia que los docentes dan al contexto socioeconómico de los alumnos. Sostuvieron que muchas veces se deben contentar con enseñar los conocimientos mínimos, matemáticas y lengua, ya que sostienen que la mayoría de los chicos termina abandonando la escuela antes del 3° ciclo.

2. Interés

Otra parte de los docentes manifestó una motivación personal para trabajar este tipo de contenidos en el aula. Así por ejemplo, la importancia que se adjudica a ese momento de la historia local lleva a intentar revalorizar el pasado indígena. *“...El tema es que el chico más o menos tenga una idea que hubo gente o hubo culturas anteriores que vivían o que se desarrollaron, o que trabajaron de una manera, digamos, superior quizás a la que hoy tenemos, porque, porque es así ellos, digamos, sin tener conocimientos como el que tienen ahora sobre matemática, como... eh... arquitectura y todo eso, ellos, ellos desarrollaron una vida bastante bien, hicieron caminos, y, y, bueno, la*



forma de cultivo que tenían en el terreno, o sea sin necesidad de haber estudiado arquitectura ni, ni ningún tipo de, de materia... de materia en especial, entonces ahí te das cuenta que eran muy, muy inteligentes y esas... y eso, eso siempre le recalco a los chicos. O sea, yo soy defensora prácticamente...". (ED2)

Otra docente afirmó que mediante la enseñanza de estos contenidos desea mostrar otra versión del pasado y de esa manera inculcarles respeto, les comenta que los antiguos habitantes *"...vivían en armonía con la naturaleza, les digo no había enfermedades, todos esos males que habían traído los españoles los mataron. Les cuento de la mina del Potosí, cuando los han llevado... todo eso yo... yo... doy esa versión que a, muchas veces, a nosotros cuando éramos chicos en la escuela ni... ellos sí lo saben y trato de hacer que valoren eso de los indios, valoren que era un pueblo que tenía sus creencias, que tenía... su cultura diferente... pero... también eran seres civilizados... no salvajes como... lo pintaban...". (ED3)*

Tal como sostiene un docente la enseñanza del pasado tiene como finalidad brindar *"...material a los chicos y que tengan, más o menos guiarlos, una actitud crítica, y decirles bueno, esto hicieron los españoles y esto hicieron los eh... los, los aborígenes, los dueños de esta tierra, no cierto?... [...] es parte de nuestra historia porque tenemos influencia de la cultura... tenemos mucha en la, en los modismos, en el lenguaje... tenemos mucha influencia de esa cultura... y tratamos que el niño comprenda que es parte de nuestra cultura, no cierto?...". (ED7)*



3. Sesgo

Sin embargo, a pesar de todo lo afirmado, los docentes siguen enseñando que el pasado prehispánico de la provincia de Catamarca estuvo marcado por la presencia de la sociedad Diaguita.

Es decir, que a pesar de todas las declaraciones sobre el pasado indígena y su importancia en la construcción de nuestra identidad cultural, el tratamiento en el aula no refleja lo que dijeron. Al contrario siguen sosteniendo en la imposibilidad de enseñar la diversidad prehispánica por los conflictos que ocasionarían en sus alumnos. Por ejemplo una docente sostiene que “...*le hablás de la Aguada y... es como que se le hace, todo un... [lío] No lo ven por falta de información... no lo ven por falta de información, o sea nosotros se lo mencionamos y todo pero es como que a ellos se les empieza a mezclar y como que al último uno termina diciendo y bueno es lo mismo...*”. (ED1)

De acuerdo con Moscovici (1979) la actitud es la dimensión de las RS que resulta más evidente por sus características conductuales. Pudimos ver que los docentes manifiestan interés o desinterés por las sociedades del pasado.

Al respecto, pensamos que estas actitudes, si bien son diferentes, no generan tratamientos y abordajes escolares muy diferentes entre sí. Decimos esto porque algunos docentes dijeron que tienen una motivación personal para estudiar y conocer sobre la temática pero, es posible sostener que esto no se traslada a la estrategia de enseñanza del pasado indígena.

Los docentes, dijeron que existen muchos condicionantes que les impedirían trabajar los contenidos como ellos quisieran. Como consecuencia, se les sigue enseñando el pasado prehispánico mediante la interpretación



estereotipada que representa el momento precolombino mediante la sociedad Diaguita.

VI. INFORMACIÓN SOBRE LA ARQUEOLOGÍA.

La presente categoría refiere aquellas respuestas que nos permiten describir qué información poseen los docentes sobre esta disciplina y qué relación plantean con la enseñanza del pasado local. De las respuestas docentes emergen dos categorías de análisis. La primera relacionada con el trabajo de campo de los arqueólogos y, la segunda, refiere a que esta ciencia es vista como una herramienta importante para colaborar en la preservación de la cultura catamarqueña.

De acuerdo a lo analizado se pudo observar que existe un desconocimiento generalizado sobre la arqueología. Es decir, en cuanto a aquellos elementos que definen el quehacer científico, por ejemplo, su objeto de estudio, las formas en que elaboran el conocimiento, entre otras.

Sin embargo, sí observamos que existe información sobre la forma en que los arqueólogos recolectan datos (excavaciones). Esto responde a que cuando visitan PPQ, recibieron información sobre las características de las excavaciones.

Los docentes manifestaron que cuando realizan las visitas a la “Ciudad Perdida” mantienen contacto directo con investigadores que les explican cómo trabajan los arqueólogos y la importancia de conservar las ruinas y vestigios del pasado. Cuando fueron “...les han contado a los chicos que ahí les decían, viste, de que no... no pisen las pircas de que cuiden ahí porque los arqueólogos que trabajan todo muy prolijamente, con... incluso con pinceles para sacar, dice, las



piezas para que no se vaya a romper... y sí les explican más o menos cómo es el trabajo de un arqueólogo...". (ED3)

Es decir que la información que poseen los docentes sobre esta ciencia aparece ligada a la vivencia directa de “la arqueología” materializada en el Pueblo Perdido de la Quebrada y, en muy pocos casos (cuando se pudo viajar), en las ruinas del Shincal.

Pensamos que este acercamiento a “lo arqueológico” sólo sirvió para dejar en claro que lo puntilloso del trabajo de campo tiene que ver con la capacidad informativa de las ruinas, de allí la necesidad de “...*tener cuidado, porque puede haber alguno este, algo, una evidencia ahí, mhm? y que por ahí puede quedar, este eh... muy roto y se pierde... el dato ese que nos puede brindar, sí? En muchas partes dice que los... o sea que todas las evidencias que hay ahí habla, o sea que le está revelando al arqueólogo, el hombre de ciencia, conocimiento de, del pasado histórico de, del lugar...*”. (ED4) Pero no surtió efecto en la comprensión, ni del docente ni de los alumnos, del fenómeno que se investiga en el lugar.

En cuanto a la segunda categoría, los docentes afirmaron que esta ciencia es una herramienta valiosa porque nos permite conocer sobre el pasado y de esa manera preservar nuestra historia.

Manifestaron su preocupación porque se conozca esa historia, esa parte del pasado que es parte de lo nuestro. Una docente dijo que si sus alumnos “...*viven en una provincia llena de cosas digamos, este... eh... con muchos descubrimientos arqueológicos... con... que tiene como una historia muy rica, digamos, y con muchas este eh... testimonios de esa historia, por qué no la conocen, por qué*



no... no la valoran, viste?. Ya te digo, hay muchos chicos que no han entrado nunca al museo, si salen y se sorprenden cuando... si uno los lleva, lo que hay... de que sea conocer todo una... un pasado que debería uno centrar ahí ese... interés ahí, o sea, para mí, o sea tendrían que los chicos ver (...) porque los chicos no conocen...”. (ED1)

De acuerdo a lo que se observa en los discursos de los docentes entrevistados, no existe mucho conocimiento acerca de aquellos elementos que definen a la ciencia arqueológica; por ejemplo, su objetivo de estudio, la forma de construir el conocimiento sobre el pasado, a quiénes estudian, etc.

Vimos que a partir de las vistas al sitio arqueológico PPQ los docentes sí tienen en claro cómo es el trabajo del arqueólogo: la excavación minuciosa y cuidadosa buscando cualquier indicio para luego decir qué sucedió. De allí la necesidad de cuidar y proteger los restos. Pero creemos que esta necesidad estaría dada más por el valor informativo que tienen para el arqueólogo que por el valor intrínseco de un vestigio del pasado.

Las docentes muestran desconocimiento sobre la disciplina, pero paradójicamente creen que lo que hace un arqueólogo puede servir para preservar la cultura de la provincia. Destacamos esta predisposición ya que resulta interesante y auspiciosa, pero nos lleva a cuestionarnos realmente su factibilidad debido al gran desconocimiento no sólo por la arqueología en cuanto ciencia, sino porque se ignora qué tipo de conocimiento produce y sobre quiénes.