

## **PARTE V: CONCLUSIONES PARA COMPRENDER EL PROBLEMA INVESTIGADO**

---

A través del análisis realizado en la presente investigación, pudimos observar que el tratamiento de la diversidad cultural prehispánica en el nivel EGB del SEM posee múltiples aristas.

Nuestra estrategia de análisis consistió en segregar dos componentes sustanciales del problema, que actúan de manera interdependiente. En primer término, exploramos cómo los docentes dicen abordar el pasado prehispánico; para eso fue necesario examinar aspectos relacionados al cómo enseñan, cuáles son los contenidos que seleccionan, con qué técnicas son abordados, qué tipo de información trabajan y cómo organizan el tiempo. Por ello decidimos centrar nuestro foco de atención en los elementos que constituyen las estrategias de enseñanza que los docentes entrevistados dijeron implementar.

En segundo lugar, describimos, en principio, aquellas informaciones y representaciones que poseen los docentes sobre las sociedades prehispánicas locales para, luego, ver qué actitud asumen hacia su enseñanza. La presencia de elementos comunes en las unidades de observación nos permitió construir nuestra interpretación respecto a la manera en que el pasado indígena es representado en las escuelas estudiadas.

En definitiva, en esta sección vamos a reconstruir las partes analizadas; y, a efectos de realizar una exposición clara, haremos tres movimientos: en primer término, abordaremos aquellos aspectos que hacen a las estrategias de enseñanza del pasado que pudimos diagnosticar. Luego, haremos lo propio con las representaciones del pasado local y de la ciencia arqueológica que poseen los



docentes. Finalmente, expondremos nuestra interpretación del vínculo existente entre estos aspectos analizados.

### **1. Las estrategias de enseñanza del pasado prehispánico.**

Pensamos que el tratamiento de la diversidad cultural prehispánica que pudimos diagnosticar sería resultado de la relación dialógica entre el *diseño curricular* y *desarrollo curricular*, presentes ambos en la práctica docente y que estarían mediados por lo que Jackson (1991) denominó “currículum oculto”.

A partir de la propuesta de Ana Zoppi e Inés Aguerrondo (1999), es posible distinguir cuatro instancias curriculares:

- Enfoque curricular: postula la función de la educación en la sociedad y del curriculum en el sistema educacional. El enfoque expresa el marco conceptual para la toma decisiones.
- Modelo curricular: establece las prescripciones técnicas que indican como se elabora el curriculum como consecuencia de enfoque adecuado.
- Diseño curricular: es el documento producto del trabajo sobre el modelo y se trata de un documento orientador del desarrollo curricular.
- Desarrollo curricular: es el curriculum real, proceso - producto, lo que se desarrolla en cada unidad escolar.

En el diseño curricular se explicitan los saberes culturales que el Estado desea transmitir; un tipo de saber, que mediante la formulación, codificación y elaboración correspondiente a una intención didáctica, se vuelve conocimiento escolarizado. Esta instancia del curriculum se expresa en los documentos que elaboró el PRISE para la jurisdicción provincial (es decir los DCJ).



Siguiendo los postulados de Perrenoud (1990), el docente realiza la conversión de los DCJ en un plan de trabajo concreto: lecciones, actividades pedagógicas, evaluaciones; en otras palabras en situaciones concretas y prácticas de aprendizaje.

Durante ese proceso y, más allá de los conocimientos técnicos de reproducción de lo pautado, el docente también presenta esquemas generadores de contenidos nuevos, modelos y problemas que conforman los hábitos profesionales que, desde el vamos, se hayan anclados en la personalidad de cada maestro. En este sentido, la noción del *curriculum real* o desarrollo curricular, resulta importante para entender los procesos y resultados que tienen lugar en el ámbito escolar; porque es en esa instancia curricular que se contribuye a interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías; en otras palabras, el saber cultural que la escuela define como relevante.

Por otra parte, también en el proceso de poner en vida el diseño curricular emerge lo que la sociología de la educación ha denominado como *curriculum oculto*. Este concepto, es utilizado por Jackson (1991) para referirse a la variedad de influencias y prácticas educativas que no están formalmente consignadas en el curriculum oficial.

Entre otras cosas, es un conjunto de tareas y actividades que se supone buscan producir los aprendizajes. Además, induce una transformación de los hábitos como sistema de percepción, pensamiento, evaluación y acción. Esto último sí conformaría un aprendizaje oculto, en tanto desconocido, pues en realidad no es posible saber en qué medida afecta este tipo de aprendizaje a los sujetos escolarizados ya que opera sólo sobre el terreno de la práctica y de modo implícito. (Perrenoud: 1990)



Durante el estudio del tratamiento escolar del pasado, fue posible identificar la existencia de un conjunto de experiencias y pautas de proceder acumuladas durante la práctica y el quehacer pedagógico que, circulando de boca en boca, actúa como un conjunto de normas, medidas o pautas no escritas pero determinantes del proceder pedagógico real. Esto se puede observar en los discursos de los docentes que afirman que en el 4º año de la EGB se “debe” enseñar Catamarca, en el 5º Argentina y en el 6º América.

Los estudios realizados, tanto en las entrevistas como en las planificaciones anuales, nos permitieron divisar una actitud de marcado respeto y seguimiento de lo que establecen los DCJ durante la práctica docente. Lo que nos llevó a entender al diseño curricular como una construcción estructurada que, a su vez, va a estructurar la enseñanza del pasado. En el sentido que, lo que está escrito y pautado en él, posee un carácter prescriptivo y determinante de lo que se va enseñar.

Al respecto, coincidimos con Pizarro y Sosa (2003) en que esta actitud hacia las normativas vigentes tiene relación con las fuertes creencias que poseen los sujetos de la enseñanza acerca del carácter normativo, prescriptivo y verticalista de los DCJ, derivado de su proceso de elaboración, que los llevan a aplicarlos sin cuestionamiento alguno.<sup>1</sup>

Esta actitud de respeto estaría vinculada con la formación profesional inconclusa en el área de las ciencias sociales, que les dificulta adaptar críticamente los contenidos establecidos a la situación escolar que deben enfrentar.

---

<sup>1</sup> Durante la elaboración de los diseños curriculares se conforma un equipo técnico con especialistas de todas las disciplinas educativas que pautaron, seleccionando y recortando el conocimiento a enseñar, los contenidos a enseñar.



En el caso de las planificaciones de ciencias sociales del 2° ciclo de la EGB, pudimos detectar, de manera generalizada, cómo se reproducen fielmente los contenidos y secuencias presentes en los DCJ. Pensamos que este accionar le brindaría a los docentes por un lado, la posibilidad de dar cumplimiento a las normas y exigencias educativas<sup>2</sup> y, por otro, les permitiría legitimar el proceso de selección de contenidos a enseñar.

Pudimos ver entre los docentes que existiría la necesidad, casi obligada, de enseñar “los antiguos habitantes” cuando se enseña todo aquello relacionado con la provincia. Esta actitud de aceptación prescriptiva, constituye un elemento importantísimo cuando intentamos entender las causas del actual tratamiento escolar de la diversidad cultural prehispánica. Esta secuenciación del conocimiento se desprende de la lógica presente ya en los DCJ. De acuerdo con el análisis que realizaron Pizarro y Sosa (2003: 11) el proceso de “...secuenciación de los contenidos en y entre ambos ciclos se basó en una significatividad psicológica que, aplicando de manera acrítica la teoría piagetiana, simplifica los binomios cercano-lejano, concreto-abstracto, simple-complejo...”.

Decimos esto, porque durante la EGB 2 tiene lugar el proceso de construcción de las estructuras cognitivas que le permitirán al alumno aprehender contenidos complejos como, por ejemplo, la comprensión de hechos sociales acontecidos en tiempos pasados. De acuerdo a los postulados explicitados en los DCJ, ese proceso se desarrolla mediante el progresivo avance

---

<sup>2</sup> El docente es evaluado y supervisado en su proceder pedagógico no sólo por las autoridades escolares sino por aquellas que representan el aparato burocrático de la educación. Lo que se manifiesta en la necesidad de llenar planillas, presentar informes, planificaciones, entre otros.



desde lo más cercano al alumno hacia lo más lejano, desde lo local a lo global.

(Pizarro y Sosa: 2002)

Si tenemos en cuenta los aportes que desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales desarrolla Austin Millán (2001) es posible plantear que la enseñanza de los procesos sociales del pasado debería estructurarse a partir del abordaje de los hechos desde las dimensiones espaciales y temporales. Sobre todo, a partir del manejo de la noción de tiempo histórico.

En el caso de las escuelas analizadas pudimos observar que, mientras el docente se plantea construir junto a sus alumnos la noción de tiempo histórico, se ve compelido a enseñar contenidos tanto de la geografía de la provincia como aquellos sucesos que acontecieron en tiempos muy lejanos al contexto del niño.<sup>3</sup>

Entendemos que este conflicto entre las instancias curriculares descritas, ocasiona que el pasado prehispánico sea trabajado de manera incompleta y superficial, en respuesta no sólo a la edad de los alumnos, sino también a la cantidad de contenidos que según las normativas se deben enseñar en los años que componen la EGB 2. (Pizarro y Sosa: 2002)

Esto último opera como un común denominador en los docentes entrevistados: ***el tratamiento de las sociedades indígenas prehispánicas se realiza de manera esquemática y sintética.***

Así, el pasado arqueológico de la provincia se enseña a través de un grupo que es representativo de lo precolombino: los Diaguitas. Sobre ellos se enseñan sintéticamente aspectos de su vida: sus cultivos, su ropa, sus viviendas, su

---

<sup>3</sup> Proceso bastante complejo si tenemos en cuenta que los niños, según las teorías cognitivas, a esta edad poseen una visión del mundo centrada en su mundo inmediato.



organización social, su religión, entre otros. Constituyendo, un proceder estandarizado del tratamiento previsto para la enseñanza del pasado.

Ahora bien, el por qué se enseña de esta manera el pasado indígena, donde los Diaguitas resumen con gran simplicidad más de 10.000 años de historia, no puede ser comprendido exclusivamente desde el campo disciplinar del curriculum. (Zoppi y Aguerrondo: 1999)

Debemos entender que este tipo de narrativas sobre el pasado indígena de Catamarca, tuvo fuerte vigencia en la historiografía desde comienzos del Siglo XX. Pero, además, la noción misma de Diaguitas como primitivos habitantes de la región, también fue empleada en diferentes estudios realizados por los pioneros de la ciencia arqueológica en el área, por entonces, denominada Diaguito-Calchaquí.<sup>4</sup>

En la actualidad el desarrollo del conocimiento científico sobre ese lapso temporal nos impide seguir reproduciendo interpretaciones que homogenizan la diversidad cultural prehispánica. Pensamos que la categoría Diaguita, enmascara en una aparente unicidad, no sólo a una multiplicidad de sociedades con pautas culturales propias y diferentes, sino que también se comprime la gran antigüedad temporal del desarrollo cultural de la región NOA.<sup>5</sup> A pesar de esto, es aún esta forma de denominar el pasado precolombino perdura en los textos escolares y en algunas obras de historia recientemente publicadas.<sup>6</sup>

Creemos que esta desactualización de conocimientos se encuentra no sólo en el campo educativo sino también en el contexto de producción literatura

---

<sup>4</sup> Por ejemplo los trabajos de Eric Boman (1908; 1923), Samuel Lafone Quevedo (1905), Adán Quiroga (1992), entre otros.

<sup>5</sup> Por ejemplo, las investigaciones arqueológicas actuales sobre Cazadores-Recolectores en la Puna catamarqueña registran fechados cercanos al 8.000 a.C.

<sup>6</sup> Por ejemplo las obras editadas por la Editorial Sarquís sobre los antiguos habitantes de la provincia.



escolar sobre la Historia de Catamarca. Creemos que lo sucedido en el campo de la enseñanza del pasado resulta un reflejo de la información circulante en los textos y producciones sobre la Historia catamarqueña. Por ejemplo, el material publicado por la Junta de Estudios Históricos de Catamarca en su Boletín Año XII, 1995-1996

Creemos que esto no sólo tiene que ver con una cuestión de actualización de conocimientos sino, y sobre todo, con una *insuficiente comunicación y circulación de la información arqueológica hacia esferas propias del contexto de producción del conocimiento histórico local*. Tal vez, sería posible entender esta afirmación en relación a la separación disciplinaria entre la arqueología y la historia; en donde los momentos de conquista y colonización representan una especie de “zona boofer” para los campos de estudio de ambas ciencias. Si bien es cierto, y como se dijo durante la investigación, actualmente es posible encontrar nuevos enfoques y estudios de este momento que llevan a plantear problemáticas que intentan borrar estas aparentes fronteras disciplinares. Sin embargo, esta actualización del conocimiento no se pudo observar en las escuelas analizadas.

Anteriormente dijimos que era posible plantear la existencia de un “currículum oculto” que orienta el proceder durante la enseñanza y que lleva a emplear diversas estrategias que se replican a partir del éxito acumulado durante años de aplicación en las aulas. Sostenemos que ese *currículum observado no está reflejando el conocimiento construido por la ciencia arqueológica, sino viejas interpretaciones sobre el pasado precolombino arraigadas en los esquemas explicativos de los docentes, los cuales estarían*





***reforzados por las representaciones que ellos tienen sobre las sociedades prehispánicas.***

Las RS sobre las sociedades indígenas estarían vinculadas no sólo con las estrategias que los docentes emplean para enseñar el pasado indígena sino también con la actitud que asumen hacia la enseñanza de estos contenidos en las escuelas. De manera que resultaría conveniente entender el tratamiento del pasado local como el resultado tanto de la actitud hacia el objeto representado (las sociedades indígenas precolombinas) como también de la adecuación al contexto de la práctica docente (caracterizada por la escasez de material curricular apropiado, la formación inconclusa en el área de las ciencias sociales, las demandas del tiempo áulico, a las condiciones materiales de la enseñanza, entre otros).

Por otra parte, creemos que resulta importante analizar la problemática de los materiales curricular porque constituyen el soporte para transmitir y circular la información sobre el pasado prehispánico que sustenta las representaciones docentes diagnosticadas. En consecuencia, durante nuestro análisis, buscamos caracterizar los materiales curriculares que los docentes disponen.

El relevamiento de las fuentes utilizadas nos advierte que esos textos presentan un tratamiento muy general como en el caso de las revistas, formulados con un objetivo turístico en el caso de los folletos, o esquemáticos y sintetizados en el caso de los manuales.

El diagnóstico realizado nos muestra que los manuales resultan el material más utilizado. Pero, poseen el inconveniente que al ser elaborados por editoriales nacionales y extranjeras plantean un tratamiento generalizado y para nada detallado de la temática. Tal el caso, por ejemplo, del manual para 5º año



de la EGB de la Editorial Kapelusz (2005) donde describe los grupos sociales “más representativos” de cada región, mostrando en un mapa argentino la ubicación espacial de los mismos. La presentación reúne elementos estereotipados de las sociedades indígenas pertenecientes a algunos aspectos de su cultura: complejidad social, movilidad, subsistencia, vestimenta, religión, entre otros.

Concordamos con Manuel Area Moreira (1999) en que existe una fuerte dependencia de los docentes hacia los libros de textos, los que, en cierta manera, guían y orientan sobre qué y cómo enseñar. Esta fuerte dependencia hacia los libros de textos no debería ser entendida sólo como una falta de competencias conceptuales. Al contrario, vimos que los docentes al ampararse en dichos materiales, dicen asegurar la enseñanza de conocimiento científicamente validado.

Teniendo en cuenta las categorías relacionadas a las fuentes de información y a las competencias docentes para enseñar este tipo de temas, ***planteamos la existencia de una “dependencia textual” de los docentes entrevistados.*** Como dijimos anteriormente, esta estrategia a la vez de mitigar una falta de formación permite legitimar el conocimiento transmitido, pues proviene de una fuente socialmente reconocida como tal.

Los docentes del SEM, en su mayoría egresados de la carrera del Profesorado para la EGB que se dictaba en la Facultad de Humanidades de la UNCa, sostuvieron que durante su formación recibieron escasa información o conocimiento sobre la historia de la provincia, *menos aún sobre el pasado indígena local.*

Para comprender el fenómeno de la formación profesional de los docentes del nivel EGB en ejercicio retomamos el análisis realizado por Cynthia Pizarro y



Claudia Sosa (2002 y 2003). Las autoras utilizan el concepto de formación inconclusa de Achilli (1989) para describir las limitaciones que poseen los docentes para incorporar a sus prácticas pedagógicas contenidos específicos provenientes de los campos disciplinares como el de las ciencias sociales. Plantean que la mayoría de los docentes recibieron una formación terciaria cuyos planes de estudios presentaban los saberes disciplinares de las ciencias sociales desde una concepción propia del positivismo del siglo XIX y donde los aspectos epistemológicos y procedimentales de la construcción del conocimiento disciplinar no formaban parte de los conocimientos a adquirir.

Pizarro y Sosa (2003: 10) aseguran que “...la reflexión sobre el para qué enseñar Ciencias Sociales era pasada por alto, y la simplificación de los contenidos seleccionados y su transposición didáctica obedecían al presupuesto que los sujetos del aprendizaje no estaban capacitados para construir conocimientos en el área de lo social...”.

En su mayoría, los docentes entrevistados dijeron que no se sienten capacitados para enseñar los temas vinculados al momento indígena prehispánico de una manera “válida”.<sup>7</sup> Es por ello que, en el actual contexto de cuestionamiento y crisis educacional, *esta actitud de apego a los textos les permite soslayar la ausencia de competencias para enseñar el pasado prehispánico y enfrentar la enseñanza de un contenido prescripto* dando cumplimiento a lo normado en el DCJ.

Además, dicha dependencia textual resulta atractiva por su potencialidad económica, ya que les permite a los docentes ahorrar en la tarea de búsqueda,

---

<sup>7</sup> Utilizamos esta expresión ya que muchos docentes reconocen que lo que se enseña está mal o no es coherente con lo que ellos conocieron en sus visitas al sitio PPQ o al Museo “Calchaquí”.



selección y preparación de los materiales y actividades para los alumnos, de manera que pueden dedicarse a otras tareas, que también hacen a la práctica escolar. Sobre esto último, se hace necesario remarcar que no es conveniente presuponer que esta aparente “comodidad” en los docentes está relacionada con su desinterés o dejadez hacia la tarea pedagógica, sino que deberíamos comprender esta estrategia de apego a los textos en el marco de la práctica docente actual (Achilli: 2004), donde, además de enfrentar la tarea de enseñar, los docentes deben afrontar un sinnúmero de acciones y actividades para los cuales no fueron ni están preparados.<sup>8</sup>

Ahora bien, esta “dependencia textual” no es similar en todos los casos analizados, sino que existen matices visibles al momento de articular el conocimiento sobre el pasado prehispánico y plantear la enseñanza en el aula.

Sobre este último aspecto, la categoría de articulación de conocimiento científico sobre el pasado nos permitió diagnosticar algunos problemas. Los docentes mencionaron la necesidad de trabajar estos contenidos a partir de lo cotidiano, concreto y más cercano al niño. Por eso, la mayoría de los entrevistados dijeron que es muy común desarrollar salidas o visitas a lugares, es decir sitios y museos arqueológicos.

Muchos docentes afirmaron que al tener que enseñar estos contenidos en el 4° y 5° año de la EGB, no resulta práctico sólo hablar de las características de cada sociedad en el pasado sino que se debe buscar la forma de motivar el interés del alumno a través de la presentación de imágenes, láminas o en caso

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, los docentes entrevistados nos comentaron que además de ser maestras/os deben convertirse en una especie de gestores de la educación al llevar adelante actividades que les permitan generar recursos para la compra de materiales curriculares (rifas, sorteos, etc.) así como encargarse de actividades relacionadas con el desayuno o merienda de los alumnos, ni hablar de la situación de mediadores entre los conflictos de tipo personal de sus alumnos, muy frecuentes en nuestras escuelas del siglo XXI.



de ser factible, participar en experiencias vivenciales como lo es la tarea de visitar los sitios arqueológicos o los museos, donde se pueden observar los restos materiales de las sociedades pasadas.

La gran adhesión a visitar lugares arqueológicos quizás responda a la sobresimplificación de los supuestos de la teoría de Jean Piaget (1986), quien propone que el desarrollo de la aprehensión de nuevos conocimientos se realiza a partir de lo más próximo al contexto del niño y que la construcción del conocimiento se efectúa en un progresivo avance desde lo más concreto y cercano hacia lo más abstracto y lejano.

Sin embargo, estas *visitas a lugares arqueológicos, desde nuestro punto de vista, son desaprovechadas en la construcción de la noción de diversidad sociocultural prehispánica*. Por el contrario, y como dijéramos anteriormente, cuando se visita el Pueblo Perdido de la Quebrada es enseñado como un ejemplo de la actividad de la sociedad Diaguita.

Este proceder no sólo es coherente con lo establecido en el “currículum oculto” donde el pasado indígena se muestra eclipsado por el mundo Diaguita, sino que también encuentra su respaldo en algunas representaciones sobre el pasado que pudimos diagnosticar a partir de las entrevistas realizadas.

## **2. Las representaciones de las sociedades indígenas.**

Los docentes, al integrarse en comunidades o grupos, generan formas de pensamiento y de actuar cercanas o alejadas de los lineamientos académicos legítimos, entendidas como pautas establecidas sobre el proceder en la enseñanza diaria.

En el análisis realizado observamos que *el concepto Diaguitas emerge como una forma de representar a las sociedades del pasado indígena de*



**Catamarca.** Diaguitas, entonces, resulta no sólo una estrategia para enseñar el pasado local, sino también una manera de explicar el desarrollo cultural prehispánico. A través de dicho concepto, el docente enuncia ese mundo prehispánico, aparentemente desconocido para sí, incorporando y naturalizando objetos (p. ej. un sitio arqueológico) a las características que hacen y describen esa construcción explicativa que, como pudimos detectar, posee características interdependientes.

La primera de esas características tiene que ver con la **presencia de postulados evolucionistas** que, a la hora de explicar el momento prehispánico, tienden a sobresimplificar el desarrollo cultural. Existen concepciones simplistas, como aquellas que sostienen que las sociedades humanas transitaron estadios o escalones en un progresivo avance desde niveles más inferiores hacia sistemas más complejos.

Dicho esquema, presenta, primero a las sociedades nómades, luego las sedentarias, donde se ubican los Diaguitas, le siguen aquellas “más desarrolladas” como los incas y, por último, la civilización española. Coincidimos con Mazzanti y Correa en que este esquema conceptual evolucionista “...se proyecta en el sistema educativo en la manera de abordar su estudio desde la forma descriptiva generando explicaciones tipológicas...”. (2002: 2)

Observamos que cuando los docentes plantean la enseñanza de los Diaguitas continúan reproduciendo aquellos estereotipos que colaboran a mostrarlos como representantes de la *pre-historia*.<sup>9</sup> Esos estereotipos tienen la

---

<sup>9</sup> Es decir, como un espacio-tiempo diferente del nuestro, en donde vivieron pueblos con formas de vida precaria que, aunque constituyen pasos previos a nuestras sociedades, son presentados distantes y alejados, lo que lleva a desvincularlos de *nuestro* presente.



función de simplificar la diversidad mediante la generalización de algunas características sociales y terminan segregando a los pueblos prehispánicos en dos grupos: nómades y sedentarios.

Las sociedades, entonces, son asociadas a conceptos como sedentarismo, agricultura, pastoreo, viviendas de uso prolongado, hechas de piedra, desarrollo de tecnología agrícola, manejo y conocimiento del ambiente, entre otros. A su vez, “lo nómada”, lo menos complejo, es sinónimo de precario, asociado a la caza, la recolección, las viviendas de uso no prolongado, la belicosidad o rebeldía, entre otros.

Consideramos que estas polaridades (nómades-sedentarios, agricultores-cazadores) tienen relación con la forma tradicional de mostrar lo indígena en los textos escolares, que, además, se reafirma en la literatura argentina de mitad de siglo XX, donde lo indígena fue estigmatizado como bárbaro y responsable del no progreso de la civilización expresada en el modelo de vida europeo.<sup>10</sup>

Si bien es cierto que esta manera de abordar el mundo indígena en los textos escolares en algo ha cambiado, la continuidad casi imperceptible a simple vista de estereotipos no contribuye a deconstruir esas viejas, pero aún arraigadas, concepciones sobre el indígena. (Novaro: 1998/1999)

Los discursos escolares sobre el pasado indígena están cargados de ideas y esquemas que circulan en estado fragmentario o distorsionado, impregnados de una ideología etnocéntrica. Llama la atención que en las escuelas de hoy, aún se continúe escuchando la metafórica expresión “conquista del desierto” para referirse a un espacio de frontera entre el mundo indígena y el criollo/nacional,

---

<sup>10</sup> Por citar algunas obras: *Facundo* (1970) y *Recuerdos de Provincia* (1979) de Domingo Faustino Sarmiento; *La Cautiva* (1983) de Esteban Echeverría; el cuento *El Cautivo* de Jorge Luis Borges (1984).



que por el contrario demostró ser un escenario de una gran dinámica cultural. (Mazzanti y Correa: 2002)

Otra de las características que hacen de Diaguita una construcción que permite explicar el pasado prehispánico, tiene que ver con las creencias existentes sobre esta sociedad. Una de ellas alude a su ubicación cronológica. De hecho, resulta una tarea difícil poder establecer límites temporales. Algunos docentes sostuvieron que Diaguitas eran los indios que habían trabajado en la encomienda de Zalazar y descubierta a la Virgen del Valle. Otros, que también construyeron el Pueblo Perdido de la Quebrada. Es decir, ***Diaguitas es sinónimo de antiguos habitantes de Catamarca y no deja lugar a otras explicaciones posibles.***

Otra creencia, se relaciona a su modo de vida predominantemente pacífico y tranquilo. Pudimos observar controversias en cuanto a esto cuando los docentes tratan de identificar aquellos grupos participantes de las rebeliones en los valles calchaquíes o aquellos que destruyeron los lugares fundados por los españoles. El conflicto surge al momento de secuenciar la enseñanza del contenido, porque se propone vincular los Diaguitas con el proceso fundacional y, en este contexto, ellos resultan responsables de la destrucción de las ciudades españolas y causa de las tantas fundaciones.

Pudimos ver que dicha controversia se resuelve de dos maneras. Una posibilidad, plantea que en realidad esta belicosidad sería en respuesta a la actitud avasalladora y despiadada de los conquistadores europeos, que pretendían la riqueza de los grupos locales a cualquier precio. Otra alternativa, plantea la identificación de los grupos que intentaron resistir la imposición colonial como “otros” Diaguitas, “aquellos de los valles calchaquíes”.





Podríamos plantear, además, que esta controversia sobre la belicosidad del pueblo Diaguita, también podría estar relacionada con el hecho que el carácter rebelde y belicoso sería una característica propia de las sociedades menos complejas, por ejemplo los grupos cazadores - recolectores; éstos *“que se robaban la comida”*.

Una tercera característica propia del concepto Diaguita, refiere a las conexiones que habrían mantenido con otras sociedades, en especial los incas y los españoles.

Cuando los docentes entrevistados refirieron a la relación Diaguitas - Incas, aparecieron divergencias en sus interpretaciones. Por una parte, algunos dijeron que entre estos pueblos habría existido una relación que implicó el sometimiento de los grupos locales. Por otra parte, dijeron que en un principio se produjo una resistencia de los grupos locales a ser conquistados pero, posteriormente, se habría dado una articulación con beneficios mutuos.

En los discursos docentes, los Incas ocupan un lugar superior a los Diaguitas. Los primeros expresan una sociedad más avanzada o una *“gran cultura”* según su desarrollo tecnológico y expansión territorial. Junto a las sociedades aztecas y mayas, integran el contenido de *“las grandes culturas de América”* que se enseña en el 6° año. Esta idea de grandes culturas está reforzada por la bibliografía escolar, que plantea la existencia de tres culturas presentes al momento de la conquista europea. En América del sur, este momento es representado por la sociedad Inca.

Entonces, por tratarse de una gran cultura, los discursos docentes tienden a justificar la expansión territorial de los Incas y sostienen que, a diferencia de los españoles, el copamiento de los espacios era por las *“buenas”*, sin buscar hacer



daño a los grupos locales, quienes se veían beneficiados por tener acceso a nuevas tecnologías y conocimientos.

Pensamos que esta *mirada ingenua de lo indígena versus lo europeo, termina simplificada en una antinomia insostenible de buenos versus malos.*

La versión escolar del pasado prehispánico podría resumirse en el siguiente argumento: los Diaguitas vivieron de manera armónica entre sí y con el ambiente. Luego, aparecen en escena los Incas, que convidándoles su desarrollo cultural y tecnológico les permitió progresar y avanzar. Este panorama se ve truncado cuando llegan los europeos que, a diferencia de los incas, tienen ambición y avaricia por todos aquellos elementos valiosos (joyas, objetos de metal) que los lleva a maltratar a los grupos locales con la finalidad de obtener los más altos beneficios a menores costos.

Esta generalizada tendencia a sopesar la imposición del estado incaico sobre los grupos locales se justifica por el desarrollo y el conocimiento que los incas habrían aportado a los Diaguitas.

Creemos que dicha actitud estaría relacionado con una visión esencialista y romántica del mundo indígena que no permite analizar y comprender las relaciones sociales y la complejidad planteada entre dos sociedades con sus características propias y distintivas. Por ejemplo, no posibilita entender que la sociedad incaica avanzó hacia estas tierras para conquistar nuevos espacios con la intención de satisfacer demandas propias de su sistema cultural,<sup>11</sup> y no por la

---

<sup>11</sup> Muchos autores coinciden en que el motivo de la dominación incaica en el NOA se debió al interés por la explotación de riquezas mineras (González: 1980; Raffino: 1982) Otros sostienen que la causa sería el interés por obtener mano de obra, a través del cumplimiento total o parcial de prestaciones (Lorandi: 1988). Otros autores reconocen el interés metalúrgico, pero plantean la necesidad de trabajos que lleven a contrastar las hipótesis sobre las causas de dominación incaica. (Williams: 1994)



necesidad de esparcir sus adelantos y conocimientos tecnológicos a los pueblos “menos” desarrollados.

Resumiendo, podemos afirmar que aún *sigue en vigencia, y de manera sutil, una mirada etnocéntrica en el tratamiento de los antiguos habitantes, impregnada por supuestos evolucionistas que tienden a sobresimplificar el desarrollo cultural, generalizando y clasificando las sociedades con estándares estereotipados* (nómades, sedentarios, cazadores, agricultores, entre otros), que colaboran a desvincular el pasado indígena del presente porque continúan presentándolos como algo estático, muerto y sin continuidad.

Lo anterior obstaculiza no sólo avanzar sobre la diversidad cultural sino también sobre la duración temporal de un proceso de desarrollo milenario. Así, todas las sociedades de este lapso temporal son englobadas en el colectivo Diaguitas y aquellas que poseen caracteres negativos, como la belicosidad, son designadas como “otros indios,” de quienes no se dan más datos.

El eclipsamiento Diaguita de la etapa prehispánica persiste a pesar de los nuevos conocimientos en el campo de la historia y la arqueología. Cuando se consultó acerca de las posibles relaciones entre estos temas y el aporte del conocimiento arqueológico, los docentes manifestaron desconocimiento tanto por la disciplina en sí, como de su objeto de estudio y la importancia para abordar estos temas en el aula. Si bien, esta ciencia aparece asociada a una forma de promover la protección de nuestra identidad o nuestra herencia, los mecanismos para volver estos deseos realidad no fueron expresados por los docentes entrevistados.



### **3. Interpretaciones vinculantes.**

Para comprender el tratamiento de la diversidad cultural prehispánica en la EGB del SEM, sería conveniente asumir la práctica docente a la luz de los cambios y transformaciones tanto del sistema educativo como del contexto social y económico del país. (Achilli: 1996)

Durante la investigación detectamos diferentes estrategias de enseñanza que se desprenden de formas de entender y enfrentar la docencia en la actualidad. Planteamos que dichas estrategias forman parte del curriculum oculto y serían resultado y expresión de una tradición de enseñar que marca y determina el proceder en el aula.

En este sentido creemos que el tratamiento actual del pasado prehispánico en el SEM es el resultado de la aplicación de estrategias que se repiten porque poseen intrínsecamente elementos que le otorgan al docente la confianza y seguridad necesarias para desarrollar su práctica pedagógica.

También hemos detectado que el concepto Diaguitas comprime y simplifica la diversidad y la antigüedad del desarrollo sociocultural prehispánico, circulando en las esferas de la educación mediante los libros y textos elaborados a partir del conocimiento histórico.

Como resultado, el pasado precolombino de Catamarca recibe un abordaje esquemático y sobresimplificado, contribuyendo, de esta manera, a profundizar la brecha entre la actual sociedad catamarqueña y su pasado indígena. Lo que nos lleva a realizar una vieja pregunta: **¿por qué se sigue enseñando Diaguitas?**

Tratar de comprender las razones por las que el dilatado y admirable desarrollo indígena local se enseña y se aborda de esta manera, no posee una única respuesta. Creemos que es posible arriesgar una interpretación que



permita vincular e integrar muchos elementos que inciden y actúan en el proceso de enseñanza, en particular, y durante la práctica docente, en general.

Un primer elemento de la respuesta estaría dado *por la escasez de mecanismos aceitados que faciliten la circulación del conocimiento dentro del sistema educativo*. Sabemos que en nuestra Universidad se promueven investigaciones sobre las sociedades indígenas que habitaron el suelo catamarqueño, desde los diferentes campos del conocimiento.<sup>12</sup>

Dicho sistema de educación puede compararse a una montaña, donde el nivel superior puede ser entendido como la cima, el lugar donde se generan y producen los conocimientos, y la base, es decir los niveles inferiores, serían los espacios de reproducción y validación, o no, de esos conocimientos científicos.

Como pudimos observar en los estudios realizados, entre los docentes existe una demanda de información sobre este momento de la historia. Pensamos que el escaso tráfico de conocimiento estaría vinculado a la existencia de débiles mecanismos que, sistemática y orgánicamente, permitan movilizar la información de manera significativa para quienes la enseñen/aprendan.

De esto último se desprende, el segundo elemento de nuestra respuesta: *la insuficiencia de producción de materiales curriculares para trabajar los contenidos en el aula*. Si los arqueólogos centran su preocupación comunicativa hacia los espacios que saben redundarán en su antecedentes evaluables, la tarea de comunicar hacia esos otros espacios, poco interesantes<sup>13</sup> desde el punto de vista académico-científico, queda relegada a un segundo plano, pero sobre todo,

---

<sup>12</sup> No sólo desde el campo de la Arqueología, sino también desde la Historia, la Geografía y otras ciencias.

<sup>13</sup> Entiéndase que el ethos académico demarca reglas, normas y valores propios que no coinciden necesariamente con la demanda de información y conocimiento de la sociedad.



a la buena voluntad del investigador que se siente atraído por este tipo de prácticas.

En consecuencia la elaboración y producción de las narrativas sobre el momento prehispánico que circulan en los textos escolares queda en manos de profesionales de otras áreas y no son el resultado del trabajo integrado de arqueólogos y especialistas del campo educativo.

Esto se observa en el tratamiento que se da a la temática en los manuales, donde como se dijera anteriormente, existe una visión generalizada (*todos los indios son iguales*) y estereotipada con un fuerte sesgo etnocéntrico que plantea ese momento como totalmente desvinculado del nosotros y nuestra actualidad. Es decir, un tratamiento que, en palabras de Romero, (1998) presenta al pasado como muerto, estático, sin relación con el “presente vivo”.

Un tercer elemento, implícito en los puntos desarrollados anteriormente, tiene que ver con *la marcada ausencia de relaciones entre las instituciones productoras y reproductoras del conocimiento arqueológico*. Con esto nos referimos al posible vínculo existente entre nuestra Escuela de Arqueología y el organismo provincial encargado del funcionamiento del sistema educativo: Ministerio de Educación y sus áreas para el nivel EGB, Polimodal y Superior. Es cierto, y debemos reconocer, que durante el proceso de transformación y reforma educativa, desarrollado durante los noventa, desde nuestra casa de estudios se colaboró con la realización de actividades de capacitación y perfeccionamiento en el área antropológica. Sin embargo, no existe desde entonces un instrumento institucional que nos permita comunicarnos y mantener un diálogo retroalimentario.



El cuarto elemento, refiere a *las ausencias conceptuales y procedimentales que entendemos como “formación inconclusa” de los docentes*. (Achilli: 1988, Pizarro: 2001, Pizarro y Sosa: 2003) Este componente es, quizás, el más importante. De hecho, la mayoría de las críticas y justificaciones que se realizan desde el campo científico se centran en dicho aspecto

A nuestro parecer, la respuesta del interrogante que nos planteáramos no pasa exclusivamente por la formación profesional del docente, si bien tiene que ver, y mucho, no puede explicar ni permite comprender el fenómeno en su totalidad. Pensamos que este tipo de respuestas, apresuradas, tienden a concentrar la mirada en los docentes encargados de enseñar estos contenidos en el aula, eliminando así toda carga o responsabilidad de quienes producimos el conocimiento. Es decir, no podemos olvidar que la comunicación de nuestros resultados es parte del proceso de investigación y que si nosotros no nos encargamos de articular con quienes transmiten la información del pasado es razonable encontrar desinformación y desactualización al respecto.

La concatenación de los cuatro elementos arriba mencionados, nos lleva a incorporar, en nuestra respuesta del interrogante, los resultados del análisis de las representaciones docentes sobre el pasado prehispánico.

Tal como postulaba Serge Moscovici (1979) las RS actúan como un elemento que justifica la práctica de los sujetos. Su estudio nos interesa por su rol mediador de la práctica pedagógica; permitiéndonos dimensionar el conocimiento que se enseña y transmite en las escuelas como el resultado de la articulación tanto del saber académico-científico sobre el pasado como del saber práctico, empírico o de sentido común de cada sujeto que enseña.



En el análisis observamos cómo *el pasado prehispánico es narrado a través de la sociedad Diaguita*. Los docentes describieron el pasado arqueológico de Catamarca, clasificando a las sociedades, distinguiendo quiénes eran pacíficos o rebeldes, justificando su rebeldía si es necesario, jerarquizando entre grupos más o menos complejos, sintiendo afinidad por unos u otros, destacando su conocimiento o desarrollo tecnológico.

Postulamos que se trata de una construcción reproducida no sólo en los ámbitos educativos estudiados sino también en otros contextos, como la investigación, donde los textos elaborados desde el conocimiento histórico ayudan a mantener esa idea.

En relación al tratamiento, dijimos que existe la tendencia a mostrar de manera simplista el desarrollo cultural prehispánico, basada en supuestos evolucionistas, que continúa consolidando la dicotomía salvaje-civilizado.<sup>14</sup> Se tiende a resaltar aquellas características que son vistas con “...hábitos “extraños” y/o costumbres exóticas, primitivas, etc., [por lo que se tiende a] encasillar la diversidad en categorías: nómadas-sedentarios, bandas-tribus-señoríos-estados, altas y bajas culturas, entre otros problemas...”. (Mazzanti y Correa; 2002:3)

Sin embargo, y de manera coexistente con esto, algunos docentes se empeñan en tratar de contar “la otra” historia, mostrando un exacerbado indigenismo que de todas maneras impide comprender la complejidad del proceso, pues tanto en uno como en otro tratamiento no se persigue tal fin. En

---

<sup>14</sup> Por ejemplo la creencia que todas las sociedades humanas atravesaron por estadios evolutivos que comenzaban con niveles inferiores avanzando o progresando hacia niveles más complejos, lo que se medía por ejemplo con el desarrollo tecnológico.





consecuencia, ***los docentes exponen una forma consensuada de narrar la historia.***

Estos elementos nos llevaron a plantear la posible relación entre el tratamiento escolar que pudimos diagnosticar y el conjunto de saberes y normas tácitas que conforman el curriculum oculto.

Es por ello que interpretamos que la forma de trabajar el pasado prehispánico puede considerarse una estrategia docente que se reproduce a partir del éxito replicativo, producto de su aplicación durante períodos prolongados. Con esto queremos decir que, frente a un contexto adverso para la enseñanza del pasado prehispánico marcado por la formación inconclusa en el área de las ciencias sociales, el poco conocimiento sobre el tema, la ausencia de material curricular, la falta de tiempo áulico para profundizar la temática, entre otros elementos, el docente logra con esta forma de proceder, dar cumplimiento con lo expresado en el diseño curricular.

De manera que existiría una forma tradicional<sup>15</sup> de enseñar el pasado prehispánico, que no se altera debido a la ausencia de elementos informativos y procedimentales sobre ese pasado, es decir relativos al cómo enseñar la diversidad cultural.

Dicha forma tradicional tiene en los Diaguitas una estrategia que no genera mayores demandas en el docente, que puede abocarse a cumplir con las muchas otras tareas que hacen a la práctica docente.

A pesar de los cuestionamientos, en cuanto a la organización y secuenciación de los contenidos, los DCJ son aplicados de manera directa y

---

<sup>15</sup> En el sentido que es parte de la normalidad docente. Se enseñan los Diaguitas porque siempre se enseñó de esa manera, con un proceder casi estandarizado.



acrítica. Así, por ejemplo, la mayoría de los docentes dijo que la ubicación de los contenidos sobre el pasado prehispánico en el 4º año de la EGB no era correcta porque se vuelve complicado que un niño que tiene 8 años pueda comprender sucesos de hace más de 2000 años. Sin embargo, al momento de planificar la enseñanza para el cuarto año el docente sigue pautando la enseñanza de Diaguitas porque está convencido que en ese año se “debe” enseñar toda aquella información relacionada a la provincia de Catamarca.

Consecuentemente, la manera de enseñar esos Diaguitas deberá adecuarse a los esquemas mentales de un sujeto de ocho años que, según la didáctica de las ciencias sociales, está comenzando el proceso de construir nociones de tiempo y espacio externas a sí mismo. Éstas, constituyen herramientas imprescindibles para comprender la complejidad social y cultural de las sociedades indígenas del pasado.

Entonces, *Diaguitas puede comprenderse como una forma de adecuarse, por un lado a lo presuntamente<sup>16</sup> establecido en los DCJ y, por otro, como una manera de abordar un contenido complejo con sujetos que mentalmente no están preparados para ello.* Por eso es que su tratamiento se vuelve generalizado, simplista y por demás esquemático; buscando categorizar, organizar y relacionar las formas de vida del pasado mediante la aplicación de tipologías que permitan hacer comprensible lo desconocido.

Allí las RS resultan un recurso que hace inteligible lo desconocido. Es por esto que el tratamiento escolar reproduce con tanto énfasis los viejos

---

<sup>16</sup> No olvidemos que los DCJ no son planteados como norma acabada, sino como una propuesta curricular que necesariamente debe adaptarse al contexto de aplicación. Eso no quita que el docente sienta y vivencie los DCJ como prescriptivos de la práctica pedagógica. (Pizarro y Sosa: 2003)



estereotipos de modos de vida en el pasado, donde nómades y sedentarios no sólo nos hablan de una estrategia de subsistencia sino también de verdaderos sistemas sociales con características propias que los identifican y diferencian. Se trata, entonces, de generar una asociación entre los modos de vida y las imágenes que representan eso que aparece como desconocido.

Expusimos que Diaguitas sintetiza el desarrollo cultural prehispánico y, debido a la necesidad de adecuarse a la edad de los alumnos del 4º año que aún no desarrollaron la noción de tiempo histórico, es habitual y, porque no, casi obligatorio introducir la atemporalidad de esta sociedad. Es decir, Diaguitas es un bloque espacio-temporal que se ubica cercano al momento del arribo de los conquistadores. Esto también puede verse, cuando en el 6º año de la EGB se plantea trabajar la trilogía incas-mayas-aztecas; imperios que son vistos como los únicos exponentes de la historia americana precolombina, mostrados como Estados complejos.

Este tratamiento genera límites en la construcción de un sistema cognitivo abierto que permita incorporar nuevos conocimientos sobre el pasado de las sociedades indígenas prehispánicas.

Por eso, creemos que cualquier intento para transferir el conocimiento arqueológico generado en los últimos años iría a contramano de la unicidad representada por Diaguitas. Pero sobre todo, no deberíamos desconocer que el actual tratamiento no es sólo una consecuencia de la supuesta ignorancia o falencia de formación respecto al tema, sino ***una estrategia que le brinda al docente la seguridad necesaria para hacer frente al contexto de la práctica pedagógica actual.***