

Representaciones sociales sobre las sociedades indígenas en contextos educativos de Nivel Polimodal del oeste catamarqueño.

Sandra Espeche y José Vera.

Cita:

Sandra Espeche y José Vera (2011). *Representaciones sociales sobre las sociedades indígenas en contextos educativos de Nivel Polimodal del oeste catamarqueño. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/196>

Número de la mesa: **30**

Título de la mesa: **“Representaciones y realidades sobre la diversidad cultural, pueblos indígenas, originarios y otras alteridades en América (siglos XVIII al XXI)”**.

Nombre y apellido y de los coordinadores: **Lisandro Hormaeche - Omar Jerez - Enrique Cruz**

Título de la ponencia: **“Representaciones sociales sobre las sociedades indígenas en contextos educativos de Nivel Polimodal del oeste catamarqueño”**.

Nombre y apellido de los autores: **Sandra Espeche (1) y José Vera (2)**

Pertenencia institucional: **1- Museo Arqueológico “Samuel Alejandro Lafone Quevedo. 2) UNCa – Becario CONICET - LARBO/UNMdP.**

Documento de identidad: **1) 25.660.670 y 2) 26.433.285**

Correo electrónico: **1 - sandrabeaespeche@gmail.com; 2- veraja78@yahoo.com.ar**

Autorización para publicar: **SÍ, SE AUTORIZA PUBLICACIÓN**

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS SOCIEDADES INDÍGENAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE NIVEL POLIMODAL DEL OSTE CATAMARQUEÑO

Sandra Espeche¹ y José Vera²

“El indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil”.

J. B. Alberdi. Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina.

Introducción.

Los conocimientos escolares sobre el pasado de las sociedades cobran significativa importancia cuando comprendemos que la *historia enseñada*, conocimiento disciplinar transpuesto al ámbito de enseñanza y aprendizaje, reproducida en las instituciones educativas constituye un dispositivo para modelar, organizar y educar la memoria. De esta manera, memoria y procesos de construcción de la identidad van de la mano cuando la primera es entendida como resultado de una organización de eventos del pasado a efectos de otorgar un sentido para un sujeto, sea éste individual o colectivo (Pizarro y Kaen 2002).

En el contexto de un proyecto desarrollado desde el Museo Arqueológico Provincial “Dr. Samuel Alejandro Lafone Quevedo” investigamos las narrativas y relatos históricos sobre las sociedades indígenas presentes en la historia escolar que se reproducen en los establecimientos educativos de nivel EGB y Polimodal en los departamentos Pomán y Andalgalá, provincia de Catamarca. Asumimos que los discursos sobre el pasado indígena local constituyen un conocimiento históricamente estructurado y, al mismo tiempo, estructurante de las prácticas sociales que impregnan los procesos identitarios locales. Por ello, nos propusimos *historizar* las narrativas y discursos de la Historia *oficializada* mediante su reproducción en el sistema de educación formal, buscando diagnosticar aquellas representaciones e imaginarios que promueven en la sociedad actual.

Como parte de las actividades previstas en la investigación, en el primer semestre del año 2010 se implementaron dos tipos de cuestionarios con alumnos que asisten a los establecimientos educativos de nivel polimodal ubicados en los departamentos Andalgalá y Pomán a fin de establecer el núcleo central de las representaciones sociales acerca de las sociedades indígenas. En el presente escrito

¹ Profesora de Historia (Museo Arqueológico “Samuel Alejandro Lafone Quevedo”).

² Licenciado en arqueología (UNCa – Becario CONICET - LARBO/UNMdP).

presentaremos los resultados del análisis de los cuestionarios aplicados a 45 alumnas/os que asisten a 1º, 2º y 3º año de un colegio de nivel polimodal ubicado en distrito céntrico de Andalgalá³.

No es nuestra intención plantear vínculos estrechos y directos, (digna de una explicación conductista) entre las representaciones sociales aquí estudiadas y la historia escolar. Por el contrario, pensamos que los resultados meramente constituyen *indicios* (Guinzburg 2004) para empezar a comprender aquellos dispositivos que el Estado vino empleando para enseñarnos a recordar. Es decir, aquellos que construyeron y definieron en la memoria colectiva el lugar ocupado por las sociedades indígenas.

La materialidad de las sociedades indígenas en el departamento Andalgalá.

El departamento Andalgalá está ubicado hacia el oeste de la provincia de Catamarca. Según el Censo Nacional del año 2001, posee 17.102 habitantes. Tiene dos municipios: Andalgalá, la cabecera departamental donde está concentrada la mayor cantidad de población (14.068 personas) y el municipio de Aconquija (3.034 personas). De acuerdo al reciente Censo 2010 el total de la población del departamento ascendió a 18.147 habitantes.

Este territorio de la provincia de Catamarca fue escenario de un profundo y complejo desarrollo cultural, que se remonta a más de 10000 años de historia⁴, estudiado en distintas etapas por diversas disciplinas. Las investigaciones sobre las sociedades indígenas, que habitaron lo que hoy llamamos Andalgalá, se iniciaron hacia fines del siglo XIX. A modo de síntesis, diremos que se abocaron al estudio de tres tópicos. El primero, restos materiales de las sociedades agro-alfareras⁵ que habitaron el espacio desde al menos 200 a.C. hasta la invasión inca. El segundo, restos materiales que atestiguan la estrategia de ocupación inca en la zona; investigada en sitios como Potrero-Chaquiago que funcionó como un centro de aprovechamiento de recursos (minerales metalíferos de la cadena montañosa del Aconquija) y para manufacturar bienes de intercambio como cerámica y tejidos. Otro asentamiento inca es el Pucará de Aconquija; constituye un ejemplo del poderío imperial y las relaciones sociales establecidas con los grupos locales (Williams 2000). El tercer tópico de investigaciones centró la atención en las transformaciones sociales producidas por la conquista española. La compleja organización sociopolítica de los indígenas, cacicazgos locales, permitió

³ En otra oportunidad (Vera 2010b) presentamos desde otro enfoque los aspectos del análisis del material registrado en cuatro colegios del polimodal ubicados en la jurisdicción de Andalgalá.

⁴ Si bien en la actual jurisdicción del departamento Andalgalá no se registraron hallazgos tan antiguos, en el territorio provincia se encontró evidencia de ocupación del territorio datada hacia 10.000 años de antigüedad.

⁵ Desarrollaron tecnologías como la alfarería, la metalurgia, el trabajo sobre la piedra. Su economía complementó el cultivo de diferentes especies vegetales con la cría de animales, actividad cada vez más importante, siendo el recurso de mayor uso la familia de camélidos (llama, alpaca). No obstante, el desarrollo de esta economía productiva no implicó el abandono de la actividad extractiva en tanto estrategia de subsistencia; de hecho, los testimonios de los primeros cronistas españoles mencionan que la recolección de algarroba era fundamental en la dieta diaria.

prolongar las resistencias y rebeliones que perduraron hasta la segunda mitad del siglo XVII (Lorandi 1997, 1992). Recientemente se abordó el estudio de la desestructuración de las comunidades indígenas en el siglo XVIII y la problemática de los denominados ‘pueblos de indios’ (de la Orden de Peracca 2008, de la Orden de Peracca y Parodi 2003).

Como consecuencia de esta dilatada y extensa historia ocupacional, en la actualidad es bastante común que en obras de remoción de suelo (construcción de barrios de viviendas, obras de cloaca, agua o canales, apertura de caminos, entre otras) se encuentren vestigios y restos materiales (en su mayoría cerámica). Lo que motiva a los mismos pobladores a dar aviso de los hallazgos a las autoridades del Museo Arqueológico “Samuel Alejandro Lafone Quevedo”. El cual está ubicado frente a la plaza central, un importante espacio de reunión diaria y concentración de alumnos y vecinos.

Con este breve repaso quisimos mostrar cómo los restos de ‘indios’ integran un componente en la conformación del paisaje cotidiano de la población local, que se manifiesta en la materialidad de las ‘ollas’, ‘tinajas’ y ‘morteros’ presentes, por ejemplo, en el Museo, en el camino a la escuela o cuando se abona la tierra de las plantas. Pero además, ese ‘pasado’ indígena pervive no sólo en el nombre de los distritos y barrios sino también en algunos apellidos de los pobladores.

Enseñar el pasado local en la provincia de Catamarca.

Durante la realización de los trabajos en las escuelas de nivel EGB y polimodal, aún estaban en vigencia las transformaciones políticas iniciadas en la década de 1990 con la descentralización económica-financiera del sistema educativo (transfiriendo a esferas provinciales las escuelas nacionales), que culminarían con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993.⁶

El Consejo Federal de Educación recentralizó los conocimientos a transmitir por el sistema público de educación, plasmados a nivel nacional en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) aprobados en 1994. En Catamarca, el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo (PRISE) tuvo la responsabilidad de la adecuación provincial de los CBC; conformando a tal efecto un equipo técnico multidisciplinario que elaboró el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ).

En el ámbito de las ciencias sociales, el DCJ incorporó renovaciones de perspectivas y enfoques disciplinares que posibilitaron generar espacios curriculares para la enseñanza de la historia local en

⁶ Catamarca adhirió a la reciente Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 mediante la Ley Provincial de Educación N° 5.302 sancionada en 2009. A partir del ciclo lectivo 2011, el Ministerio de Educación emprenderá la transformación y adecuación al nuevo sistema de educación.

perspectiva de larga duración. Se promovió una concepción afín a la historia social⁷ quebrando con la visión positivista tradicional. Además, y como novedad, brindó un fundamento y sustento antropológico a la enseñanza de las ciencias sociales, proponiendo una mirada reflexiva sobre la cultura e identidad local y regional (Pizarro 2001).

El análisis de los DCJ muestra que los contenidos vinculados al pasado indígena explícitamente fueron previstos en el área de ciencias sociales de la Enseñanza General Básica (EGB), pero sólo en su 1° y 2° ciclo. También se habían previsto los espacios curriculares para enseñar contenidos específicos sobre la historia y la geografía de Catamarca en el 3° ciclo de la EGB y los niveles EGB 3 y polimodal, pero que inexplicablemente nunca fue ejecutado por negligencias y desentendimiento de las autoridades ministeriales. En consecuencia, si bien se prevé enseñar este conocimiento en el nivel polimodal, su aplicación no posee carácter regular pues depende de la modalidad elegida por cada establecimiento, del espacio curricular y del criterio del docente, entre otros factores (por ejemplo, en Tecnología se podría enseñar sistemas de riego y ejemplificar con aquellos que fueron usados por las sociedades indígenas del pasado, pero esto no es obligatorio y queda a consideración del docente).

Teniendo en cuenta la secuenciación y la organización de contenidos prevista en el DCJ, decidimos explorar las representaciones sobre las sociedades indígenas que poseen los alumnos que se encuentran cursando el nivel polimodal. Esto por un lado permitió diagnosticar los conocimientos previos a la hora de iniciar futuras estrategias de articulación entre las escuelas y el Museo y, por otra parte, diagnosticar elementos comunes que permitan precisar indicios de los discursos y narrativas presentes en la historia escolar que venimos estudiando (Vera 2010a y 2010d).

Representaciones de los alumnos acerca de las sociedades indígenas.

Moscovici (1985) plantea que las personas conocemos y aprehendemos la realidad que nos rodea mediante explicaciones que adquirimos en la comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) constituyen sistemas cognitivos que funcionan como lógicas clasificatorias, principios de interpretación, normas y valores de orientaciones de las prácticas, ayudando a los sujetos a comprender sucesos, explicar sus acontecimientos e interpretar su realidad.

⁷ La historia social en Argentina está asociada a la figura del historiador José Luis Romero. Esta corriente historiográfica tiene marcada influencia de la *Escuela de Annales*, iniciada en Francia hacia 1930. Significó la renovación metodológica aportando el bagaje teórico de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la estadística. Constituyó una oportunidad de profunda revisión de la Historia Oficial y su reemplazante la Nueva Escuela de Historia. Conceptualmente, asume la complejidad de la realidad social que implica la multicausalidad de los procesos sociales. Presupuesto que requiere prestar más atención a los sujetos y a la manera en que éstos interactúan con la realidad social a lo largo del tiempo; por eso toma como objeto de estudio la sociedad en su conjunto, reaccionando frente a la historia tradicional centrada en figuras político - militar (Galasso 2004).

Este autor propuso que en tanto modalidad particular de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, las RS permiten a las personas hacer inteligible la realidad física y social a partir de informaciones y conocimientos que circulan en los discursos, las palabras, los mensajes, en los medios de comunicación y que cristalizan en las conductas y en las disposiciones materiales o espaciales (Moscovici 1979).

La teoría de las RS analiza cómo construimos el conocimiento denominado de ‘sentido común’. Entendido como informaciones, imágenes, opiniones, expresiones de los sujetos sobre objetos, sujetos, el entorno, su actividad o su propia práctica social que incorpora valores, ideologías, códigos y un bagaje cultural que es propio del grupo de referencia. Al respecto Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004) afirman que el sentido común no desaparece en la sociedad moderna, sino que adquiere nuevos matices; se trata de un nuevo sentido elaborado ahora no sólo con el auxilio de la ciencia y la técnica sino, sobre todo, a través de la circulación de informaciones y conocimientos en los nuevos medios comunicativos. Es decir que si bien antiguamente el conocimiento de sentido común estuvo distanciado del pensamiento especializado (científico, técnico, filosófico), actualmente existe una mezcla de ciencia con sentido común, debido a su mayor distribución tecnológica: periódicos, revistas, radio, televisión, cine, Internet.

Como parte de las múltiples aplicaciones y diferentes aportes críticos a las RS, Jodelet (1984) propuso que el objeto se transforma en su representación mediante procedimientos de objetivación y anclaje. El primero, se define como una operación estructurante y formadora de imagen, que pone en imágenes las ideas abstractas. Para Moscovici (1993) este proceso sería el verdadero núcleo de la representación social, comprendiendo tres pasos: construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización. En contraste, el anclaje es el momento en el cual los elementos objetivados se integran a nuestros esquemas de pensamiento, enraizándose en una red, previamente construida, de significados culturalmente adquiridos y se traduce en un orientador de las prácticas sociales.

Por otro lado, Abric (1976, citado en Petracci y Kornblit 2007) propuso la existencia de dos elementos diferentes hacia el interior de una RS: el núcleo central y los elementos periféricos. Este autor afirma que una RS se define mediante su contenido y la organización jerárquica en relación con el núcleo central de la misma. Según Petracci y Kornblit (2007) la aproximación estructural a la noción de RS incrementó la búsqueda permanente de diseños adecuados que permitan un acercamiento riguroso al sistema representacional y su vínculo con las prácticas social.

Las herramientas de la teoría de las RS posibilitan concebir los relatos e interpretaciones del pasado de los alumnos como resultado de lo individual de cada sujeto a la vez que permiten introducir la variable social, sopesando el conjunto de saberes comunes y explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social divulgados hacia el interior de la comunidad

educativa. Entendiéndolas como estructuras de conocimientos elaboradas en base a una *lógica práctica* (generadas en la cotidianeidad) y a *lógicas teóricas* (Bourdieu y Wacquant 1995), adquiridas en su educación y formación, sean éstas formales o informales.

Consecuentemente asumimos las instituciones escolares como centros de transmisión del conocimiento científicamente validado y reconocemos que hacia su interior coexisten, además del mencionado, otras formas de conocimiento que pueden enmarcarse en expresiones de sentido común. Entendido éste último 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..." (Moscovici 1979: 18). Reconocemos que la enseñanza del pasado está atravesada por la compleja interacción de creencias, ideas y teorías implícitas sobre el pasado que poseen los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se ponen en juego en la práctica educativa.

Metodología implementada.

La recolección de datos implicó un muestreo intencional no probabilístico por cuotas (Marradí *et al.* 2007) realizado en establecimientos de nivel polimodal en la jurisdicción de Andalgalá.⁸

En este escrito presentamos sólo los resultados de los trabajos realizados en la "Escuela D". Un colegio de gestión pública ubicado en el casco céntrico de la cabecera departamental. En el mismo edificio funcionan tres turnos: a la mañana el nivel EGB y por la tarde y noche se desarrollan las actividades del Polimodal. Este último posee una matrícula de 453 estudiantes (varones y mujeres) distribuidos en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, de Ciencias Exactas y Naturales y de Arte, Comunicación y Diseño. Los espacios curriculares para la enseñanza de contenidos de Historia, están previstos para todos los primeros años de las tres modalidades mencionadas. En cuanto a los Espacios de Definición Institucional (EDI) existen dos. Uno está enfocado hacia las ciencias sociales, con contenidos de geografía y de historia (centralmente orientados hacia los museos) y los de formación ética y ciudadana (situación actual y derechos de las sociedades indígenas). El segundo EDI se orienta a las ciencias naturales, centrándose en problemáticas vinculadas con las matemáticas.

Como instrumento de recolección de datos empleamos una entrevista estructurada con cuestionario (Aguirre Cahué 1995) donde le propusimos a cada alumno que asociara libremente la o las palabras que se le ocurren ('se les viene a la mente') respecto a un término inductor. Según Petracci y

⁸ En total dentro de la cabecera departamental se encuentran cuatro establecimientos. Dos se ubican en el caso céntrico y dos en los distritos periféricos. Dos escuelas fueron antiguas escuelas técnicas y dos escuelas fueron lo que antiguamente se denominaba bachiller común. A efectos de mantener el anonimato de los informantes y las instituciones empleamos las letras A, B, C y D para referirnos a cada establecimiento.

Kornblit (2007) el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de estas producciones son las que posibilitan acceder a los elementos latentes que hacen al universo semántico del objeto de la representación. Siguiendo las recomendaciones de las autoras citadas, incorporamos en el cuestionario una pregunta acerca del significado que el entrevistado atribuye a las palabras que menciona. Además solicitamos que jerarquicen, según su propio criterio, cuál de las palabras que mencionó tienen mayor importancia en relación al término inductor.

Se implementaron dos tipos de inductores diferentes. Uno tuvo como disparador la palabra “indios” y fue instrumentado a veintiún alumnas/os que asisten a primero, segundo y tercer año. El otro instrumento tuvo como inductor la palabra “diaguitas” y fue contestado por veinticuatro alumnas/os que asisten a los tres años del nivel. La edad promedio de los alumnos entrevistados comprende el rango de 15 a 19 años.

Durante el análisis de las producciones hubo dos etapas de estudio. En la primera trabajamos con todas las palabras mencionadas⁹ y tuvimos en cuenta las propiedades cuantitativas (frecuencia, saliencia y conectividad) y cualitativas (valor simbólico y poder asociativo) de las producciones recolectadas. En la segunda etapa, y centrando la atención en el significado que los entrevistados de cada año atribuyeron a las palabras asociadas, elaboramos términos más abarcativos. Esto, por un lado, agilizó el manejo de los datos en las producciones de cada alumno y, por otro, facilitó la comparación entre las producciones pertenecientes a los 45 estudiantes que respondieron los dos inductores.

Resultados obtenidos para el término inductor: “indios”

Veintiún alumnas/os que asisten desde el 1º al 3º año del nivel Polimodal asociaron esta expresión inductora con un total de ochenta y tres palabras. De esta suma, veintiocho tienen sólo una mención. Consecuentemente, trabajamos con las restantes cincuenta y cinco expresiones que poseen más de una repetición, y que agrupamos en trece términos (Tabla 1).

El término ‘**vestimenta**’ permite aglutinar diez expresiones como por ejemplo ‘*poca vestimenta, usaban túnicas y cueros de animales*’, ‘*su vestimenta era de pieles de animales que ellos cazaban*’. La pluma, un elemento característico y por demás estereotipado (Perrot y Preiswerk 1979), aparece en reiteradas oportunidades para describir la indumentaria de los indígenas ‘*plumas que llevaban puesto los indios en la cabeza*’, ‘*se me ocurre que usan plumas, con una vinchita, con plumitas como en la televisión*’.

⁹ Para el inductor “indios” registramos un total de 83 palabras y para el inductor “diaguitas” contabilizamos un total de 86 palabras. En el presente escrito, centramos nuestro análisis en aquellas palabras que fueron mencionadas más de una vez en las producciones de los alumnos.

Término inductor: "INDIOS"		
Palabras asociadas	Total de menciones de cada palabra	Total de menciones para cada palabra en el primer lugar de importancia
Vestimenta	10	2
Pasado ajeno	7	2
Luchadores	6	3
Aborígenes	5	4
Nativos	4	1
Seres humanos	4	-
Cazadores	4	2
Agricultores	3	2
Viviendas	3	-
Antepasados	3	-
Nómades	2	1
Sin educación	2	1
Objetos antiguos	2	-

Tabla N° 1 -Términos elaborados con detalle de menciones y jerarquía para el inductor "Indios".

La expresión que denominamos '**pasado ajeno**' reúne siete expresiones y permite describir la ruptura que plantearon los entrevistados entre el tiempo de los 'indios' y su tiempo presente. El posicionamiento temporal de los 'indios' es similar: en un tiempo pasado concluido y finalizado. Las diferencias se presentan en la incorporación de ese pasado en el presente de quienes hablan ('raza antigua de **nuestra prehistoria**, es como una raza que estaba, hay varias, los indios fueron una raza y **se extinguieron por culpa de los invasores**'), o en la no incorporación o negación de vínculos con ese pasado/época de la historia ('hombres del pasado que han vivido hace mucho tiempo', 'hombres prehistóricos que eran anticuados, andaban casi desnudos y descalzos, sus cabellos eran largos, desprolijos', 'los que habitaron antes porque ahora no es común ver un indio').

Con el término '**luchadores**' reunimos expresiones que resaltan el carácter beligerante de los indígenas. Los alumnos afirmaron que '*luchaban para ganar una propiedad, un lugar, hacerse dueños de un lugar, territorio, luchas contra otros indios*'. Este carácter belicoso puede darse por motivos como la defensa del territorio frente al ataque del español u otras tribus y deja en evidencia la valorización de características como la fortaleza y la resistencia de los pueblos indígenas.

La palabra '**aborígenes**' se presenta como sinónimo de indígena e indios, en algunos casos se mencionan etnias que aprendieron en la escuela (*'indígenas, indios diaguitas'*). Los estudiantes expresaron por ejemplo, que *'indígena son indios que pertenecen a una tribu'*.

El conjunto conformado por los tres términos '**nativos**', '**seres humanos**' y '**cazadores**' fueron mencionados cuatro veces cada uno. El primero se refiere al carácter primigenio de los indígenas de la región (*'nacieron en un lugar, allí crecieron y subsistieron'*). El segundo destaca que al igual que nosotros son *'personas que viven, que tienen vida'*, se alude a la cualidad de seres pensantes, similares a nosotros pero *'eran personas de otros tiempos'*. El tercero concentra expresiones como *'cazaban para comer y para vestirse de la piel de los animales'*, es decir actividad no sólo vinculado a la alimentación sino a la necesidad de vestimenta.

Otro conjunto de tres términos está formado por '**agricultores**', '**viviendas**' y '**antepasados**' que poseen tres menciones cada uno. El primer término aglutina expresiones vinculadas con la producción de alimentos y exhibe a los indígenas como *'gente capaces de satisfacerse por sí solos'* porque *'cultivaban la tierra para comer, no sólo vivían de los animales'*. El segundo, deja entrever las condiciones materiales de la vida de los pueblos indígenas. Los alumnos dicen que *'sus casas de piedra, chozas sus casas eran construidas de piedras, casas, barro y paja'* y que algunos *'vivían en chozas o cuevas porque nunca vi, eso me enseñaron cuando era chica'*. El tercer término reúne expresiones de los alumnos que demuestran una continuidad entre las poblaciones indígenas y quienes hablan. Así dijeron que los indígenas son los *'originarios al origen de nuestra historia'*, y que también son *'antecedentes si vemos en nuestra historia, son nuestros antecedentes, somos parecidos también descendemos de ellos, nacemos de ellos'*. Es decir, discursivamente se expone una explicación genealógica entre un elemento y otro de la relación.

Un último conjunto de términos reúne dos menciones cada uno. Así '**nómades**' aparece como una característica propia de los 'indios'; los alumnos dijeron que se trata de un *'grupo de personas nómades personas, indios que se trasladaban de un lugar a otro'*, *'nómades se trasladaban de un lugar a otro, probaban nuevas tierras'*. El otro término es '**sin educación**': *'indios salvajes, ignorantes porque salvajes será, por la forma de hacer las cosas'*. También se sostiene que *'no daban a lo que creaban el uso que debería ser porque no sabían usar sus cosas'*. Es llamativo que estos dos términos aparecen exclusivamente asociados con este inductor. La idea de 'indios' salvajes, incivilizados y nómades fue asociada con grupos que poseen una estrategia de subsistencia basada centralmente en la caza y recolección y que habitaron el sur del país. En cuanto al término '**objetos antiguos**' los alumnos refieren a las 'cosas de indios'. Es decir, *'cosas antiguas por ejemplo, las cosas que se encuentran, las tinajas, las cosas que se hacían de muchísimos años atrás que todavía se las sigue conservando'*. Éstos objetos tienen *'antigüedad, por las cosas que han quedado de los indios'*.

En cuanto a las jerarquizaciones, la palabra que mayor reiteración tuvo en el primer lugar de importancia con relación al inductor es ‘**aborígenes**’. Constituye una referencia directa y equivalente a palabras como indígena o indio. Una segunda palabra importante es el término ‘**luchadores**’, que si bien tuvo seis repeticiones, la mitad de los alumnos le dio carácter de importe en vinculación al disparador. En tercer orden de importancia ubicamos los términos ‘**agricultores**’, ‘**cazadores**’, ‘**vestimenta**’ y ‘**pasado ajeno**’. En cuarto nivel, los términos ‘**nómades**’ y ‘**sin educación**’.

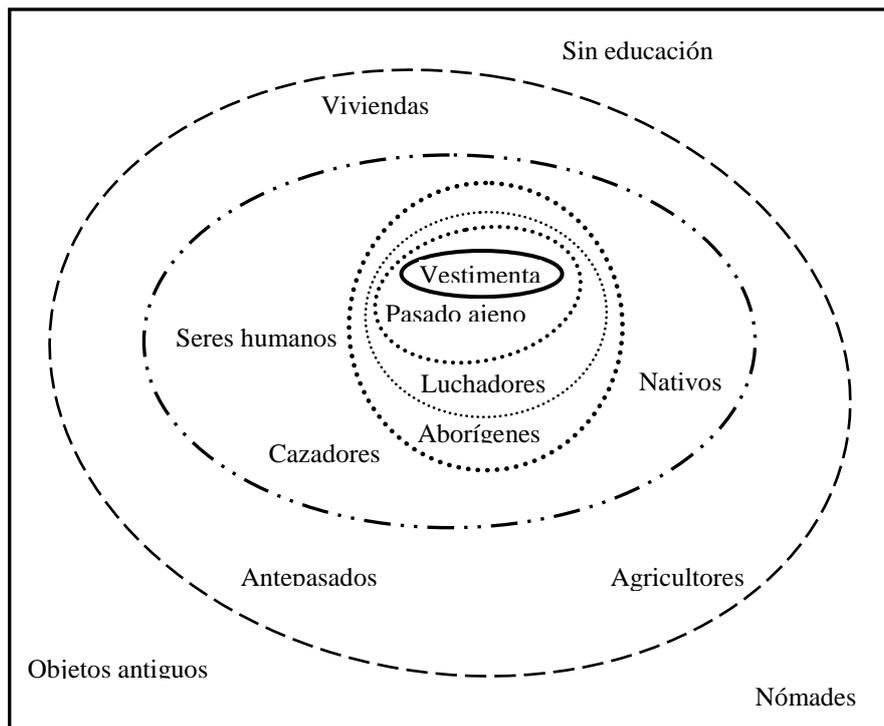


Gráfico N° 1 – Esquema de la cognición central para el inductor “indios”.

El análisis realizado, muestra que la noción central de la representación sobre los ‘indios’ esta asociada con la vestimenta. En este sentido, observamos que lo indígena está definido e identificado por un atributo visualmente llamativo como la ropa. Muchos alumnos muestran que los atributos asociados a la indumentaria (vestidos, poncho, plumas, ushutas y otros) hacen al ‘indio’. No sólo lo definen como tal, sino que ejemplifican un modo de vida austero y precarizado que se traslada, por ejemplo, a la forma en que construyen sus viviendas (Gráfico 1).

Otra noción de marcada presencia es la idea del ‘indio’ en un ‘**pasado ajeno**’. Una época o período acabado y concluido, porque los ‘indios *se extinguieron*’, que además está posicionado en un extremo lejano de quienes hablan. Sin embargo, también se observa que los indígenas si bien son representados como elementos del pasado distante, son revalorizados en su cualidad de luchadores, defensores ante los ataques contra su tierra; valores que en la actualidad debería retomarse. Son

considerados los primeros seres humanos, dueños de la tierra, quienes no sólo cazaban para alimentarse sino para procurarse de los elementos presentes en la naturaleza, que les brindaban alimento y abrigo.

Por otro lado, entre las palabras expresadas para el primer inductor que no se comparten con las que expresaron otros alumnos respecto al segundo inductor, encontramos las siguientes: “**Seres humanos**”, “**Viviendas**”, “**Nómades**”, “**Sin educación**”, “**Objetos antiguos**”. Estas expresiones pueden ser entendidas como propiedades específicas del disparador “indios”. La mayoría de los entrevistados asociaron valoraciones negativas al término ‘indios’, mediante estereotipos cargados de valores etnocéntricos (entre los alumnos esta palabra, representa un insulto porque los indios son salvajes, nómades, rudimentarios, primitivos, ignorantes). Estos esquemas estereotipados se observan cuando caracterizan su modo de vida. Por ejemplo, si bien algunos reconocieron que se trataría de seres pensantes, ‘*como nosotros pero de otra época*’, otros insisten en la diferencia porque las ‘*formas de vida de los indios tenían una forma diferente de vida a la nuestra ya sea vestimenta, comidas, no tenían tecnologías, como nosotros. Se ingeniaban para hacer sus cosas y buscaban la manera de solucionar los problemas cuando se les presentaban*’.

Resultados para el término inductor: “diaguitas”

Por otro lado, veinticuatro alumnas/os respondieron las preguntas sobre el inductor ‘diaguitas’. En total mencionaron ochenta y seis palabras, de las que sólo veintiuno tienen una mención. Las restantes sesenta y cinco fueron mencionadas más de una vez y durante su análisis fueron reagrupadas en trece términos (Tabla 2).

“DIAGUITAS”		
Términos agrupadores	Total de menciones de cada palabra asociada	Total de menciones para cada palabra en el primer lugar de importancia
Indios/ aborígenes/ indígenas	18	6
Cultura	7	5
Antepasados	6	2
Nativos	6	1
Vestimenta	5	-
Pasado ajeno	4	-
Agricultores	4	2

Tribus	4	2
Cazadores	4	-
Artesanías	3	1
Luchadores	3	1
Trabajadores	2	-
Cacique	2	-

Tabla Nº 2 - Términos elaborados con detalle de menciones y jerarquía para el inductor “*Diaguitas*”.

Los términos ‘**indios-aborígenes**’ fueron repetidos dieciocho veces; considerados la palabra más importante en relación al inductor por mayor cantidad de entrevistados, presentándose como el núcleo de la representación sobre la cual descansan otros elementos o atributos de caracterización. Por ejemplo, los entrevistados dijeron sobre los ‘diaguitas’ que ‘*eran indios porque vivían en una sociedad, en el campo*’, ‘*una clase de **persona que se visten de otra forma, que tienen sus creencias y adoran a distintas clases de dioses***’, ‘*tenían una **forma diferente** de vida a la nuestra ya sea **vestimenta, comidas, no tenían tecnologías, como nosotros. Se ingeniaban para hacer sus cosas y buscaban la manera de solucionar los problemas cuando se les presentaban***’). En estas frases se puede observar que la construcción de la alteridad se materializa mediante formas ‘diferentes’ de vestir, los atributos visibles de la ropa hacen al indio. Nuevamente los alumnos no plantean diferencias entre los significados de las palabras indios, aborígenes o indígenas.

Dentro de ‘**cultura**’ agrupamos siete expresiones como ‘*antiguo en cultura porque su cultura no tiene nada que vemos, hoy no tiene que ver con lo que nuestra cultura*’, ‘*cultura avanzada, rica, construcciones, religiones porque eran los que más se destacaban, religión*’. Las que expresan una dicotomía entre el mundo y el tiempo de los indígenas y el presente de quienes hablan. Se observa una separación y contraste entre dos partes diferentes (‘*tuvieron otras diferentes culturas no pensaban ni hacían lo mismo que hacemos ahora en la escuela la enseñanza de otra manera*’).

Luego, con seis repeticiones agrupamos los términos ‘**antepasados**’ y ‘**nativos**’. El primero reúne expresiones como ‘*son nuestros antepasados, nosotros venimos de ahí supuestamente*’ y ‘*nosotros nuestros antepasados llegaron a ser los diaguitas, en nuestras tierras vivieron ellos, nosotros ocupamos el lugar de ellos*’ que dejan entrever el planteo de una continuidad histórica entre ese pasado indígena y el presente, ya sea porque se reconocen elementos comunes o porque se ocupa el mismo espacio geográfico. El segundo permitió reunir expresiones como ‘*habitaron la provincia vivieron, estuvieron en nuestra tierra Argentina, Catamarca, Andalgalá*’, ‘*habitaron esta tierra porque vivieron acá en Andalgalá*’ que ligan ‘los diaguitas’ al espacio provincial hasta el punto que se vuelve sinónimo de ‘*antiguos habitantes*’ de Catamarca.

‘**Vestimenta**’ con cinco repeticiones agrupa expresiones vinculadas con caracterizaciones sobre la ropa (*‘se visten diferentes a nosotros, poca ropa, usan diferente material, morochos, altos’*, *‘ellos hacían su propia ropa ellos la fabricaban’*) o atributos (*‘plumas porque lo usan los indios’*, *‘eran sus adornos’*) o prendas (*‘poncho vestimenta que usaban ellos’*).

Un grupo conformado por cuatro términos reúne cuatro repeticiones cada uno. ‘**Pasado ajeno**’ *‘historia eran de hace mucho y porque yo vi las cosas’*, *‘estuvieron, fue algo que estuvo en el pasado vivieron varios años atrás’*, *‘pasado porque en el pasado existían las tribus’*, *‘seres del pasado ya no existen’*. Nuevamente se observa la ubicación en una dimensión temporal concluida y finalizada, negando la posibilidad de continuidad o presencia en la actualidad. ‘**Agricultores**’ refiere a las expresiones que resaltan la práctica del cultivo como un elemento distintivo de los ‘diaguitas’. Los entrevistados expresaron que la *‘agricultura la practicaban para satisfacer sus necesidades alimentarias por medio de la plantación y cosecha’*, *‘trabajaban con tierra, cultivaban para sobrevivir, mantenían la hacienda, verduras, sus frutos’*. La palabra ‘**tribus**’ agrupa las producciones que describen a los ‘diaguitas’ como grupo que habitó en la región. Dijeron que fueron una *‘antigua tribu aborígen de esta zona una vez que colonizaron los españoles se perdió la sangre aborígen’*, *‘es una tribu indígena que vivía antes’*. El otro término que reunió cuatro menciones es ‘**cazadores**’ y refiere a una actividad casi exclusivamente vinculada con la obtención de alimentos *‘animales para alimentos tenían que matar para alimento’*, *‘cazaban su comida ellos conseguían su propia comida, la cazaban’*.

Otro grupo con tres repeticiones cada uno lo conforman los términos ‘**artesanías**’ y ‘**luchadores**’. Con el primero se refiere a una característica propia de los ‘diaguitas’: su acabado desarrollo tecnológico. Dijeron que estos *‘trabajaban varios materiales, bronce, inventaron arcos, agriculturas, trabajaban la tierra, hacían chozas’*. Fueron *‘artesanos, tinajas, tejían, dibujaban, trabajaban haciendo tinajas, tejiendo’*. Y con el segundo refieren a la *‘rebelión, defensa de su pueblo, amor a su tierra’*. Se destaca el carácter de protectores del territorio *‘eran como luchadores, peleaban por la tierra, querían defender la tierra’*.

Por último, los términos que reúnen dos menciones cada uno. ‘**Trabajadores**’, refiere a una característica destacada: la laboriosidad. Dijeron que fueron *‘trabajadores, se la buscaban para vivir’* o que *‘no habían ningún habitante diaguita que no trabaje a excepción de los niños’*. El otro término que asociaron al inductor fue ‘**cacique**’, mencionaron que *‘que en toda comunidad el cacique manda’* y que el *‘cacique [es] el representante’*.

En cuanto a la jerarquización que realizaron los propios alumnos, la palabra considerada más importante fue ‘**indios**’ con seis menciones. Le sigue el término ‘**cultura**’ con cinco menciones. En tanto que ‘**antepasados**’, ‘**agricultores**’ y ‘**tribus**’ fueron ubicadas en el primer lugar de importancia dos veces. ‘**Nativos**’, ‘**artesanías**’ y ‘**luchadores**’ solo fue elegida una vez.

La descripción de las producciones de los alumnos permite sostener que, para este inductor, la noción central de la representación gira en torno a la idea que ‘diaguitas’ si bien son ‘indios-aborígenes-indígenas’, tienen elementos distintivos como son sus prácticas y tradiciones (englobadas en ‘cultura’) consideradas como un elemento positivo que permite, por ejemplo, considerarlos como antepasados que habitaron el mismo espacio geográfico en el pasado (Gráfico 2).

Si tenemos observamos aquellas palabras específicas para el inductor “diaguitas”, es decir las que no fueron mencionadas para el otro término inductor, encontramos cinco expresiones que brindan la posibilidad de comprender las diferencias y particularidades que los alumnos establecen. De manera que ‘cacique’, ‘tribus’, ‘cultura’, ‘artesanías’ y ‘trabajadores’ describen tanto propiedades que se asignan como valoraciones respecto a los indígenas. Así, las dos primeras refieren a creencias sobre la organización social diferente de los ‘indios’, que según mencionaron algunos entrevistados son los del sur (región pampeana y patagónica). Además, los “diaguitas” *tienen cultura* lo que se observa en las producciones artesanales que dejaron y que hoy se encuentran (incluso, como dijeron algunos entrevistados, se siguen haciendo).

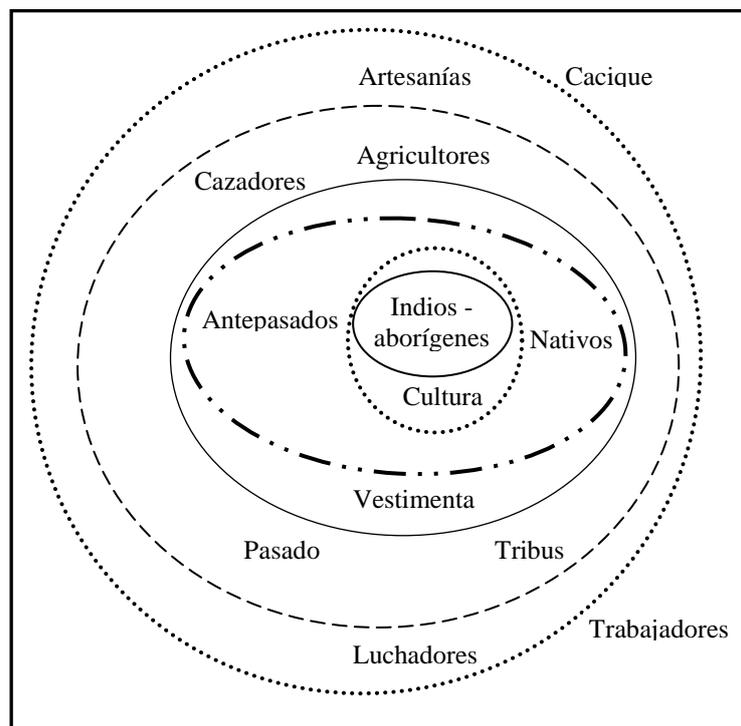


Gráfico N° 2 – Gráfico de la cognición central para el inductor “Diaguitas”.

Es sugestiva la valoración de los indígenas en tanto pueblos laboriosos. Pero, ¿respecto de quién o quiénes? Podríamos ensayar una respuesta a partir del contexto de producción de estas expresiones. El ‘otro’ de los ‘diaguitas’ serían los ‘indios’ del sur del país. En contraste con éstos, los primeros

presentan una caracterización positiva (p.e. tienen cultura, son más hacendosos, desarrollaron tecnología agrícola y artesanal, entre otras) que permite considerarlos ‘nuestros nativos, nuestros antepasados’.

A modo de conclusión

Para finalizar quisiéramos centrarnos en una mirada global que permita valorar los resultados para cada inductor instrumentado. En el análisis comparativo de los términos agrupadores, observamos que hay ocho (8) palabras en común (Tabla 3). Estas expresiones permiten tener una idea general acerca de las concepciones que los alumnos entrevistados del nivel polimodal poseen respecto de las sociedades indígenas. La expresión con mayores menciones y considerada la más importante fue ‘indios-aborígenes-indígenas’, que para ambos inductores no presentó diferencias de significado, funcionando en la práctica discursiva como un sinónimo.

A esta característica se suman propiedades distintivas: fueron grupos que si bien cazaban su alimento más importante fue, según la jerarquización de los mismos estudiantes, el desarrollo de cierta tecnología aplicada en la agricultura. Las sociedades indígenas son consideradas nativas, originarias, autóctonas, defensoras no sólo del espacio local sino del ataque de otras tribus. Sin embargo, estas propiedades y valoraciones pertenecen a un espacio-tiempo ya transcurrido. En otras palabras, las sociedades indígenas están en un pasado concluido, finalizado. Condición ineludible para ser considerados antepasados.

Otro concepto de gran peso en las representaciones de los alumnos es la vestimenta. De acuerdo con las expresiones nos parece razonable plantear que este elemento tiene la propiedad de definir la entidad del ‘indio’. Así la ropa adquiere diversos significados: habla de la posibilidad de producirla ellos mismos, expresa un instrumento de asociación con la humildad y la pobreza, con el aprovechamiento de los recursos de la naturaleza (plumas y cueros de animales), con una tecnología (*‘tejían sus ponchos’*), entre otros.

Palabras en común	Total menciones	Total importancia
Indios/ aborígenes/ indígenas	23	10
Vestimenta	15	2
Pasado ajeno	11	2
Nativos	10	2
Luchadores	9	4
Antepasados	9	2
Agricultores	7	4

Cazadores	8	2
-----------	---	---

Tabla N° 3 – Términos en común para los dos inductores con el total de menciones.

Quisiéramos esbozar una interpretación de los resultados expuestos a partir de las investigaciones sobre la enseñanza del pasado indígena local (es decir, aquel conocimiento vinculado con el devenir de las sociedades originarias y su desarrollo hasta el presente) que venimos desarrollando en establecimientos educativos del oeste provincial. En otros lugares (Vera 2010a) sostuvimos que, a pesar de las transformaciones educativas y los cambios de planes y enfoques pedagógicos en el contexto del diseño curricular provincial, la historia escolar que se enseña no logra vincular la actualidad de la sociedad con lo que los alumnos representan como un “pasado ajeno”. Así, por ejemplo, las renovaciones curriculares se topan de lleno con la fuerte vigencia de una concepción de la historia en los materiales curriculares, caracterizada por su estaticidad e inmovilidad; es decir, una noción del pasado muerto sin relaciones de continuidad con el presente (Vera 2010c).

De acuerdo con Castorina y Kaplan (2003) podríamos entender las representaciones analizadas no sólo como el resultado del procesamiento individual de cada estudiante, sino del conocimiento construido, reelaborado, en el proceso de comunicaciones en que, como sujeto social, se haya inserto. De manera que cuando un alumno ubica los indígenas en un espacio-tiempo místico y mítico, sin tiempo, no sólo está expresando una opinión personal sino el producto de la incorporación personal de un conocimiento de sentido común socialmente elaborado y producido¹⁰. Además debemos considerar que los alumnos entrevistados ya transitaron la EGB, nivel que según la observación de la práctica educativa implica casi la única oportunidad para abordar la temática¹¹. Situación que trae aparejado un condicionamiento incide en el tratamiento del tema. Nos referimos a los supuestos psicológicos para la enseñanza de ciencias sociales de la EGB detallado en el DCJ que, traspuestos de manera acrítica en la práctica, resultan en la necesidad de enseñar “antiguos habitantes de Catamarca” en 4° año “porque aquí se debe enseñar lo local”.¹²

¹⁰ En relación a los estudios sobre nociones de autoridad escolar, política y económica Castorina y Kaplan (2003: 18) afirman que la ...elaboración individual de los conocimientos sociales asume peculiaridades que son indicadoras del contexto de reciprocidad comunicativa y sobre todo de las fuertes presiones o restricciones institucionales... el sujeto infantil es el objeto de la acción normativa que él intenta comprender. Como afirman Emler, Ohana y Dickinson (2003) en las ideas de los niños sobre la sociedad cuentan de modo relevante lo que las instituciones hacen con ellos...”.

¹¹ Estudiar la práctica docente en los establecimientos educativos nos permitió conocer que la enseñanza de las sociedades indígenas se enseña en el contexto del segundo ciclo de la EGB (4°, 5° y 6° años) cuando los alumnos tienen una edad comprendida entre 8 y 11 años (Vera 2010a). Además que el abordaje de las ciencias sociales muchas veces resulta despreciado en relación a la prioridad que se asigna a asignaturas como lengua y matemáticas.

¹² En el análisis que realizaron Pizarro y Sosa (2003) del DCJ, advierten sobre los criterios empleados tanto en la selección de contenidos como en la secuenciación de los mismos dentro de los años que componen la EGB. La selección de contenidos para el 1° ciclo tuvo en cuenta la significatividad social que priorizó el localismo. Por contraste en el 2° ciclo primó la significatividad disciplinar que trajo aparejado la sobreabundancia enciclopedística de procesos sociales.

En otras palabras, la enseñanza de ciencias sociales se realiza teniendo en cuenta una lógica cercano-lejano. Desde el punto de vista del alumno se avanza progresivamente desde lo inmediato hacia lo más distante: el barrio, el departamento (1 ciclo EGB), la provincia (4º año), el país (5º año), el continente (6º). De manera que los “diaguitas”, en tanto antiguos habitantes de la provincia, se trabajan cuando se ven los contenidos referidos a Catamarca.

Pensamos que el tratamiento simplificado y esquemático de la problemática indígena, debido a la edad de los alumnos, sumado al abordaje restringido en el contexto de la EGB, colaboraría a fortalecer enfoques y postulados anacrónicos presentes en el contexto de la historia enseñada. Creemos que este tipo de discursos sobre el pasado, mantienen su eficacia para transmitir viejos estereotipos sobre las sociedades indígenas (p.e. visión esencializada del indio pretérito), las que terminan exhibidas, y ubicadas, en la “*pre-historia*”, consecuentemente sin conexión ni relación aparente con el presente de la sociedad (Vera 2010d). En otras palabras, una historia escolar que les dice a los estudiantes que el pasado se divide en dos: un momento “*prehispánico*”, dedicado a contar cómo desaparecieron -y se extinguieron- las sociedades indígenas y, el segundo, la historia “hispano-criolla”, dedicada a narrar el nosotros de la sociedad catamarqueña que, con suerte, se aborda en la EGB 3 y Polimodal.

Bibliografía

- Aguirre Cahué, S. (1995) “Entrevistas y cuestionarios”. En Aguirre Bazán, A. (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria. Págs. 171-180. Barcelona. España.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas, por una antropología reflexiva*. Grijalbo México,
- Castorina, J. y Kaplan, K. (2003) Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J. (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Editorial Gedisa. 9-29, Barcelona, España.
- de la Orden de Peracca, G. y Parodi, J. (2003) “Los pueblos indios del oeste de Catamarca del Tucumán. Fines del siglo XVII. Estrategias”. *Aportes Científicos desde Humanidades*, N° 3, Tomo II, (2003): 381-392.
- de la Orden de Peracca, G. (2008) (Coord.) *Los pueblos de indios en Catamarca colonial*, Facultad de Humanidades - SECyT, Universidad Nacional de Catamarca.
- Galasso, N. (2004). La historia social – Corrientes historiográficas en la Argentina. *Cuadernos para la Otra Historia*. Centro Cultural “Enrique Santos Discepolo”.
- Guinzburg, C. (2004) “Huellas. Raíces de un paradigma indiciario”. En *Tentativas*. Ediciones Prehistoria, 69-113.
- Lorandi, A. (1992) “El mestizaje interétnico en el noroeste argentino”. En Tamoeda, H. y L. Millones, (edit.), *500 años de mestizaje en los Andes*. Japón. Senri Ethnological Studies, 33, 133-167.
- Lorandi, A. (1997) (Comp). *El Tucumán colonial y Charcas*. Tomo I y II. Buenos Aires, FFyL, UBA.
- Jodelet, D. (1984) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología Social II* Moscovici, S. (Comp.) Paidós. Barcelona. España.

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodologías de las ciencias sociales*. Emecé Editores, Buenos Aires
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A. Buenos Aires. Argentina:
- Moscovici, S. (1985) *Psicología Social I. Influencias y cambios de actitudes. Individuos y grupos*. Paidós. Argentina.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Perrot, D. y Preiswerk, R. (1979) *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007) “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista”. En Kornblit, A. (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 91-115.
- Pizarro, C. (2001) Política curricular y desarrollo regional. La cultura local en la curricula. *Revista de Ciencia y Técnica*, Vol. VII, Nº 10, Año 7: 63-66, U.N.Ca.
- Pizarro, C. y Kaen, C. (2002) Representaciones locales sobre los indios y resignificaciones en la práctica docente rural. *Actas del Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA*. U.N.Ca. Catamarca. Argentina.
- Pizarro, C. y Sosa, C. (2003) “La enseñanza de la historia en el nivel EGB (1 Y 2): Análisis de la organización de los contenidos en el diseño curricular jurisdiccional. Catamarca”. *Aportes Científicos desde Humanidades*, Nº 3, tomo I, (2003): 183-196. UNCa.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004) La teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa en México. En *Perfiles Educativos [En línea]* Vol. 26 Nº 105 – 106 México 2004. Versión Digital 2006. Disponible en <<http://www.scielo.mexico.org>> [Consulta: 30 de marzo de 2006]
- Vera, J. (2010a) *Diversidad cultural prehispánica en la enseñanza de la historia local*. Centro Editor de la Universidad Nacional de Catamarca.
- Vera, J. (2010b) Representaciones sobre las sociedades indígenas en alumnos pertenecientes a los colegios de Nivel Polimodal del departamento Andalgalá, provincia de Catamarca. En *Actas de VIII Jornadas de Investigadores del Departamento de Historia*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vera, J. (2010c) Análisis de materiales curriculares utilizados en el abordaje de la diversidad cultural del pasado indígena de Catamarca. En *IX Jornadas de Humanidades*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. 6, 7 y 8 de octubre de 2010. San Fernando del Calle de Catamarca. En proceso de evaluación para publicación *Revista Aporte desde Humanidades*.
- VERA, J. (2010d) Poblaciones indígenas en la construcción escolar del pasado provincial. En: *VI Congreso de Ciudades y Pueblos del Interior “Identidades, Tensiones, Conflictos y Consensos en la Construcción de la Nación”*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. 19, 20 y 21 de mayo de 2010.
- Williams, V. (2000) El imperio Inca en la provincia de Catamarca. *Intersecciones en Arqueología*. Págs. 55-78. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.