



SACATE. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE CORDOBA EN LA CURRICULA DE HISTORIA DEL SECUNDARIO PARA UNA ESCUELA DEL VALLE DE CALAMUCHITA

Barinboim, Marcos Isaac
IPEA 238 Carlos María Mampaey (Villa General Belgrano)
marcosbarinhistoria@gmail.com

La presente ponencia constituye un recorte de una propuesta de enseñanza para el nivel medio a la que título con el nombre de *Sacate* porque es un término que está presente en varias localidades de las Sierras de Córdoba y hace referencia al sufijo sanavirón (término con el que los conquistadores españoles designaron a poblaciones originarias del actual territorio de la provincia de Córdoba) que significa pueblo, poblado, rancherío (Álvarez, 2004:34). Lo elijo, porque elaboro la propuesta de enseñanza desde la historia local de los pobladores originarios del Valle de Calamuchita.

Es por esto, que me propongo como meta, crear, innovar y producir saber en la práctica mediante el desarrollo de actividades, materiales y situaciones de aprendizaje fundadas en estrategias que busquen ser novedosas sobre el tema de los pueblos originarios de Córdoba, que den cuenta de la complejidad y diversidad de su organización social.

Además, la temática de los pueblos originarios de la provincia de Córdoba en general y del valle de Calamuchita en particular está adquiriendo cada vez más notoriedad y relevancia en la sociedad. Los medios de comunicación locales dan cada vez más espacio a manifestaciones de

las comunidades originarias como el caso del Pueblo de La Toma¹ en el barrio Alberdi de la ciudad capital.

Este proceso actual de revisibilización pone en cuestión la representación de la extinción de los Pueblos Originarios Comechingones que todavía está vigente en Córdoba porque como sostiene Palladino (2010:3): “en Córdoba la existencia indígena se reduce a dos locus: el temporal, la presencia indígena como sinónimo de pasado; el espacial, la presencia aborígen sólo es reducida legítimamente al ámbito rural.

Desde este punto de vista considero que, como docente de historia, debo involucrarme activamente y apuntar a construir, de manera colectiva, una experiencia escolar significativa. Entendida, ésta, como una elaboración y atribución de sentido sobre un acontecimiento escolar (Díaz Meza, 2007:58) en este caso, la presente propuesta.

Propuesta que está situada, por un lado, en el I.P.E.A Mampaey de Villa General Belgrano y, por el otro, en el Museo Histórico Regional Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield (en adelante Museo Vélez Sarsfield) de la localidad de Amboy distante a 31 kilómetros de la escuela, dentro del mismo valle de Calamuchita, provincia de Córdoba.

Análisis curricular: el lugar de los pueblos originarios del actual territorio argentino y de la Provincia de Córdoba en el curriculum prescripto nacional y provincial

En este apartado abordo el aspecto curricular para analizar de qué manera se *re-contextualiza* la temática de los pueblos originarios de Córdoba.

En los distintos documentos curriculares puedo descubrir distintas miradas sobre la temática de los pueblos originarios del actual territorio argentino, que analizo en esta propuesta de enseñanza. Con esto me refiero a que, históricamente ha ocupado un lugar marginal en la currícula y en los textos escolares. Por ejemplo si lo comparamos con otras áreas del continente americano como es el caso de Mesoamérica y Andes Centrales. Además, todavía en la actualidad, la temática de los pueblos originarios de Argentina continúa sin ser abordada de manera diacrónica, es decir, a lo largo de los procesos históricos.

¹ Esta comunidad, cuyos miembros se reconocen como comechingones del Pueblo de La Toma (Barrio Alberdi de la Ciudad de Córdoba) obtuvo reconocimiento del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (I.N.A.I.) por resolución N 30 en el año 2010 y eligieron sus curacas en el año 2008.

Para este análisis, parto de la idea de currículum, en palabras de Nora Alterman (2009:3), como un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas.

Es por ello, que considero importante hacer un breve análisis del currículum en lo atinente a la asignatura historia en el segundo año de la escuela secundaria. Me centro en segundo año porque históricamente, desde la reforma de contenidos aplicada en 1957, la temática de los pueblos originarios se abordó en ese año del ciclo lectivo.

Para la reforma de contenidos de 1978: “Civilizaciones prehistóricas y culturas autóctonas”.

En cuanto al currículum como plan de estudios tomé, como punto de partida del análisis, la reforma de contenidos de 1978, que se implementó en 1979. Hasta ese momento y, desde 1957, se abordaba historia antigua y media en primer año, historia moderna y contemporánea en segundo e historia argentina en tercero. La reforma de contenidos de 1978-79 buscó un abordaje más sincrónico porque intercaló contenidos históricos del continente europeo con hechos acontecidos en el continente americano.

No obstante ello, más allá de una mayor integración de la historia universal y la historia nacional, la enseñanza de la historia, en palabras de Finocchio (1989), permaneció indiferente a los problemas sociales y el código de la disciplina escolar continuó siendo el nacionalismo. Idea de nacionalismo que, como explico más adelante, tomaba a los pueblos originarios del actual territorio argentino, como un antecedente lejano de la nacionalidad porque en las prescripciones curriculares “desaparecían” de la Historia en los inicios del orden colonial español.

Desde esta perspectiva, aquel currículum prescripto para segundo año, según Resolución ministerial N 2245 del año 1979, incorporaba los contenidos referidos a los pueblos originarios de América, en general y del actual territorio argentino en particular en la unidad uno titulada “El surgimiento del nuevo mundo”, de la siguiente manera: “Las civilizaciones prehistóricas con inclusión de las del territorio argentino” es importante aclarar que este título iba luego del que expresaba: “El encuentro entre Europa y América” y que la mencionada unidad comenzaba por detallar los cambios ocurridos en el continente europeo luego del final del mundo medieval.

Aquí puedo advertir, en primer lugar, que en el documento curricular había presente una concepción de que la historia es sólo para los pueblos europeos y establecía una suerte de jerarquía entre civilizaciones que dejaba “fuera” de la historia a los pueblos originarios de América al calificarlos a todos como prehistóricos, dando por sentado, en la antigua clasificación prehistoria-historia, que ninguno de ellos había desarrollado algún tipo de escritura.

En este análisis advierto una mirada europocéntrica, entendiendo a la misma como: “una forma acentuada de etnocentrismo ‘a la europea’ que llevará, a lo largo de los siglos, a la construcción de una historia universal, una versión de la historia que se conformará en función de los intereses de las potencias europeas” (Mazettele y Sabarots, 1997:334). Lo que se comprueba claramente en el programa de estudios, porque el contenido estaba inserto en una unidad que se centraba en el análisis de hechos ocurridos en Europa y que como consecuencia de ello se da este “encuentro” con América y allí “entran” en la historia los pueblos originarios de América porque, como lo expresaba el título, hasta ese momento estaban en la prehistoria.

Además, cabe mencionar que se advierte también un estigma esencialista de la “raza” europea y que se legitima a través de instituciones reproductoras, entre ellas la escuela, la que a través de rituales-actos escolares, ha reforzado la estigmatización (Bompadre, 2011).

En los programas de contenidos de historia, previstos para el resto de los años de cursado de la escuela secundaria no se hacía mención a los pueblos originarios de América en general ni del actual territorio argentino en particular. Sólo se hacía referencia en el programa de primer año cuando expresaba: “El problema del origen y antigüedad del hombre americano. El hombre prehistórico americano” en la unidad uno (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1985:51).

Esto es lo que Stagnaro (2011) define como *temporalidad selectiva* para dar cuenta de un abordaje que se da sólo en algunos momentos en el análisis de los procesos históricos puesto que “los aborígenes” aparecen en la etapa del poblamiento del continente, luego no se sabe más de “ellos” hasta que llega a América Central la expedición de Cristóbal Colón en 1492. Posteriormente no hay mención explícita a la política llevada a cabo por los conquistadores con respecto a los pueblos invadidos ni tampoco en el proceso de independencia y de conformación de los estados nacionales.

Otro dato interesante de señalar es cuando hace referencia a la inclusión de “las civilizaciones del territorio argentino” lo cual es toda una definición porque, para reafirmar aquello de la identidad nacional de la que habla Finocchio (1989), se mencionaba a pueblos existentes miles de años antes de la conformación del territorio argentino como si formaran parte de éste. En este sentido tiene lugar el análisis que hace Romero (2004:54 y 55) a cerca de utilizar el territorio como elemento aglutinante de la identidad nacional y de la nacionalidad cuando se “nacionaliza” a los pueblos originarios que se encontraban dentro de las actuales fronteras del estado argentino al momento de la conquista española separándolos de los otros que pasan a ser invasores, ejemplo de esto serían los mapuche (araucanos) que habían venido de Chile. Es importante aclarar, como dice Romero, que esta incorporación de los pueblos originarios a la nación está muy lejos de asimilarse a las reivindicaciones indigenistas que circulan en nuestros días.

Aquí puedo apreciar que no hay referencia específica a los pobladores originarios del actual territorio de la provincia de Córdoba ni de ninguna otra provincia.

Es importante hacer notar que habla de indígenas englobando en una entidad única a numerosos pueblos con diversos modos de vida por un lado y por el otro, expresa: “del territorio argentino” dando a entender que en esa época este territorio ya era posesión de un estado, el argentino, que todavía no existía (Barinboim, 2010).

En tiempos de la ley federal y la 8113²: “Civilizaciones indígenas y horizonte cultural americano”

En referencia a la temática que aquí analizo, se puede apreciar que en el documento curricular no se hace mención explícita en los contenidos a los pueblos originarios del actual territorio argentino en el tercer ciclo³. Sólo se menciona, en el apartado *el origen de la humanidad*, a: “Las civilizaciones indígenas de América y África” que están separadas de las del

² 8113 fue como se conoció, en la jerga docente, a la Ley Provincial de Educación de la provincia de Córdoba, sancionada en 1991. 8113 es precisamente el número de la ley.

³ En el segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado), bajo el apartado “la Argentina indígena”, hacía referencia al tema y lo ubicaba sólo en un primer momento de la historia nacional como un antecedente lejano. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995:197).

Cercano Oriente a las que define como “unidades socio-culturales” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995:197).

También, el surgimiento del 11 de Octubre como el último día de la libertad de los pueblos originarios, conocido también como día del contra-festejo, que con el paso de los años fue adquiriendo más relevancia en la sociedad y en los medios masivos de comunicación.

Además, el documento curricular nacional hacía mención al tema en uno de los objetivos que expresaba: “Reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995:178)

Aquí puedo apreciar, por un lado, el empleo de la palabra “encuentro” que le quita la carga traumática que tuvo para los pueblos originarios de América el proceso iniciado a partir de 1492.

Por el otro, mantenía la visión europocéntrica porque resaltaba, en más de una ocasión, el concepto de “cultura occidental” y ponderaba el valor de la conquista europea del continente americano sin mencionar ni abordar los procesos históricos previos, de larga duración.

Por su parte, en el Diseño Curricular Provincial, elaborado a partir de los contenidos básicos comunes, se explicitaba un abordaje integral desde una mirada que privilegiaba la idea de proceso por sobre la mera sucesión de hechos. Considero, en este sentido, que el diseño provincial presentaba una propuesta superadora, por ese motivo lo señalo.

En segundo año en el eje: “Ampliación y transformación del horizonte europeo” mencionaba: “El horizonte cultural americano a la llegada de los españoles” (Ministerio de Educación y Cultura de la Pcia. de Córdoba, 1997:26).

Ya en segundo año se enmarcaba todo bajo el amplio concepto de “horizonte cultural americano” y no hay referencia específica a los pobladores originarios del actual territorio argentino en general ni de Córdoba en particular teniendo en cuenta que es el diseño curricular de la provincia.

Al igual que en el plan de estudios anterior no se volvía a mencionar la temática de manera explícita en el resto del diseño curricular prescripto para tercer año y el ciclo Polimodal. Aquí observo nuevamente la temporalidad selectiva de la que habla Stagnaro (2011) porque, en este diseño, la temática se menciona en primer y segundo año y luego desaparece del abordaje de los procesos históricos posteriores a la construcción del orden colonial en América.

En los N.A.Ps.⁴ y el diseño provincial vigente: “Sociedades indígenas de América”

El presente diseño curricular provincial se basa en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante, N.A.Ps.) elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la ley Nacional de Educación. En los N.A.Ps. de Ciencias Sociales se incorpora la temática de los pueblos originarios en segundo año bajo el siguiente apartado:

El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento de uno o dos casos. La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2011:18).

En el resto del documento no se hace referencia a la temática.

Por su parte, el diseño curricular provincial toma como eje, en segundo año, “Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo” y dentro del mismo propone el análisis de los conceptos nomadismo, sedentarismo, división del trabajo, organización social, estado, imperio, legitimación y distribución del poder; tanto en América como en la región del Mar Mediterráneo.

Esta propuesta de abordaje integral y sincrónico permite insertar el análisis de los pueblos originarios del actual territorio argentino y en especial de la provincia de Córdoba a lo largo del desarrollo de los procesos históricos. Considero necesario aclarar que no hay una mención explícita a la temática que aquí trato, en el diseño curricular, al igual que en los anteriores.

No obstante ello, considero importante señalar, como limitación, que la ausencia de un análisis diacrónico que llegue al presente y que de cuenta, en primer lugar, del papel jugado por

⁴ La sigla N.A.Ps. significa Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y fueron redefinidos por el Ministerio de Educación de la Nación en 2011 en función de la Ley de Educación Nacional de 2006.

los pueblos originarios en la constitución del estado nacional y de su exclusión o inclusión forzada, mediante la imposición de otra cultura, para su posterior invisibilización.

En segundo lugar, que dé cuenta de la realidad actual de muchos pueblos originarios en América, Argentina y Córdoba con los problemas que presenta el avance de la frontera agrícola y las luchas por tierras y territorios.

En tercer lugar, la ausencia de un análisis que muestre la presencia de los pueblos originarios en nuestras costumbres, comidas, palabras y vida cotidiana. Retomando la idea de temporalidad selectiva de Stagnaro (2011), este “hueco”, en el currículum lleva a profundizar en los alumnos esta noción del sentido común que dice: “ya no hay indios” con toda la carga simbólica que esta frase encierra.⁵

Este recorrido por las prescripciones curriculares producidas a nivel provincial y nacional entre 1978 y 2011 en relación a la temática que aquí analizo demuestra los cambios en la manera de designar a los pueblos originarios de América. Los documentos curriculares hablan de “culturas”, “civilizaciones”, “horizonte” y “sociedades”.

Estos cambios y amplitud que advierto, sobre todo, en el último diseño curricular que habla de “sociedades de América”, dan cuenta de la complejidad que implica abordar esta temática. No obstante, esta misma amplitud me permite como docente desarrollar mi capacidad creativa e innovadora dado que el propio diseño curricular de la provincia de Córdoba lo sugiere cuando expresa que:

⁵ En este punto considero importante aclarar que, en el espacio curricular de *Ciudadanía y participación* de segundo año del Ciclo Básico, dentro del eje: “Construcción histórica de las identidades” figura como contenido específico el siguiente: “Reconocimiento de la pre-existencia de los pueblos originarios americanos y los procesos históricos de mestización e hibridación cultural” y “Lectura crítica de la pluralidad, expresiones culturales, cosmovisiones y sistemas valorativos, generando espacios de convivencia y participación para la defensa y difusión de derechos identitarios” (Ministerio de Educación, 2011:163). Esta explicitación en los contenidos representa un importante avance dado que, en el espacio de Formación Ética y Ciudadana que había estipulado la ley federal de educación, estos contenidos no figuraban lo cuál, en su momento significó un retroceso porque, en la materia Educación Cívica creada en 1984 con el advenimiento de la democracia sí se abordaba la temática. No obstante, al “desaparecer” de la currícula de historia en tiempos de la colonia y “aparecer” abruptamente en el presente, en otro espacio curricular, se refuerza el concepto de temporalidad selectiva del que hablé. Sumado a esto que no se hace mención a la vigencia de los pueblos originarios de Córdoba en la actualidad.

Se sugiere poner el énfasis en la conceptualización acerca de las transformaciones que se produjeron en la vida social y en la cultura. Lo que se procura es superar la tradicional incorporación de las culturas americanas sólo al momento de la llegada de España, desconociendo así el estudio **diacrónico** de los desarrollos culturales ocurridos en América desde su poblamiento, los cazadores tempranos, las primeras experiencias agrícolas, la vida sedentaria en las aldeas, los desarrollos regionales (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011:98).

Es precisamente a partir del desarrollo regional del área de las Sierras Centrales que comprende el Valle de Calamuchita, que construyo e inserto la propuesta de enseñanza en el espacio curricular de Ciencias Sociales –Historia- de segundo año.

Porque, como también sugiere el diseño curricular provincial,

se tiende a renovar el interés por lo local, por la necesidad vital de recuperar y hasta restaurar lo propio, lo específico, la identidad personal y colectiva. En tal sentido, la búsqueda de significados de los lugares, de los patrimonios se interpreta como un deseo de diálogo con el pasado que permita apreciar sus aportes (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011:86).

En esta propuesta de enseñanza: “Pueblos originarios”

En cuanto a las designaciones, han sido y son variados los términos utilizados por historiadores, antropólogos, arqueólogos, educadores y comunicadores sociales en sus difusiones y publicaciones (académicas, de divulgación masiva).

Menciono por ejemplo, “indios”, “indígenas”, “aborígenes”, “precolombinos”, “prehispánicos”, “prehistóricos”, “pueblos originarios”. Todos ellos, términos con una carga simbólica diferente. Deliberadamente coloqué en los extremos las designaciones “indios” y “pueblos originarios” porque, si bien no aparecen en las prescripciones curriculares, la primera fue muy utilizada durante gran parte del siglo XX en el ámbito escolar y la última, más reciente, es la que tiene mayor vigencia en la actualidad.

Por un lado, la palabra “indios”, que es la más cuestionada y menos empleada en la actualidad, conlleva una carga de significado estigmatizante muy alta y se asocia con lo salvaje,

atrasado, incivilizado. El término, originado en la confusión inicial de Cristóbal Colón que creía haber llegado a Asia, fue luego empleado por la corona española para designar a sus colonias como las Indias Occidentales para diferenciarlas de las orientales en el sur de Asia (Barinboim, 2010:6).

Al respecto, sostiene Lazzari (2006:8), “el término ‘indio’ refiere a una forma de humanidad incompleta, supuestamente transitoria, que se liga a Europa y, luego, a una América Latina europeísta, a través de lo que le falta, de lo que la separa de ellas”.

Por el otro, la designación “pueblos originarios” es muy empleada en la actualidad tanto en ámbitos académicos como en los medios de comunicación y en las escuelas. No obstante, es importante tomar recaudos en su empleo porque, como sostiene Zayat (2011:25): “la noción de origen nos remite al pasado, a un pasado estático, arcaico que niega la coetaneidad con estos pueblos”.

Sin perder esto de vista, en esta propuesta, opto por la designación “pueblos originarios”. Esto obedece a que el empleo de la palabra “pueblo”, en los actuales procesos de revisibilización y reemergencia que se están dando en la república Argentina en general y en Córdoba en particular, cobra más fuerza.

Esto se debe a que hay colectivos mapuche, por ejemplo, que la emplean para acentuar su preexistencia frente al estado. Además, el reemplazo del término poblaciones por el de pueblo, hace a quienes los integran, sujetos de derechos (Zayat, 2011:25).

En conclusión, en palabras de Bompadre (2011), las prescripciones curriculares, muchas veces, hablan en pasado de los pueblos originarios y niegan procesos de comunalización “comechingón” en nuestra provincia. Sin dejar de reconocer, por ello, los cambios producidos, a partir de las últimas leyes de educación, en los nuevos diseños.

Análisis pedagógico y vincular: escuela y museo, una relación posible y necesaria para esta propuesta de enseñanza

Bourdieu y Darbel (2004) sostienen que la frecuentación a los museos en edad adulta está muy ligada a la práctica que la escuela ejerció sobre los estudiantes, mediante visitas a los museos.

En este sentido, remarcan, la frecuentación regular a los museos en la etapa escolar es mucho más efectiva, para atraer a los visitantes, que las publicidades, campañas de difusión en los medios masivos de comunicación y distribución de folletería que además implican grandes erogaciones. Dicha efectividad se da por la acción sistemática, directa y prolongada que ejerce la escuela sobre los sujetos que es capaz de crear una disposición a la práctica regular, lo que no se logra por los otros medios antes mencionados (2004:156).

Para lograr estos cometidos es necesario, como sostienen Bourdieu y Darbel (2004), en tiempos de expansión del público escolar que resulta de una verdadera democratización de las inscripciones, llevar a cabo una transformación radical de la pedagogía o de los postulados implícitos que fundan todas las elecciones pedagógicas. Esta situación se ha dado en la escuela en la que se llevará a cabo la propuesta por lo que la misma surge, precisamente, de una elección pedagógica que, como ya expresé, busca poner a los alumnos en contacto directo con manifestaciones culturales provenientes del pasado del valle de Calamuchita, en el que habitan.

Esta idea muestra, por un lado, la potencialidad de ambas instituciones y su incidencia en la sociedad a la hora de superar desigualdades, en este caso culturales, y, por el otro, las grandes posibilidades pedagógicas y didácticas que se abren a partir del establecimiento de vínculos entre escuela y museo. Desde esta perspectiva, considero que los museos son espacios que facilitan la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos de una manera más vivencial debido a que entran en contacto directo con los objetos producidos por sociedades alejadas en el tiempo y/o espacio. Y, en este caso, la ubicación del I.P.E.A. Mampaey de Villa General Belgrano en el valle de Calamuchita brinda una excelente oportunidad por la variada oferta museística provista de un rico patrimonio arqueológico y antropológico dentro de la cual se destaca el ya mencionado museo Vélez Sarsfield de la localidad de Amboy.

Es por lo que he analizado hasta aquí que decidí incluir, como parte significativa de la propuesta, el vínculo con el museo Vélez Sarsfield de la localidad de Amboy y digo vínculo y no visita porque este término implica un trabajo sistemático que incluye la visita.

La construcción de este vínculo incluye, además del trabajo en la sede del museo, la realización de un itinerario didáctico por la rivera del Río Amboy que tiene como destino el sitio histórico-zona arqueológica denominado “Alero de las pinturas” o “El Naranjo” por encontrarse un árbol de esa especie en las cercanías y que fue registrado en el año 1996 por el equipo del

museo de la localidad que lo estudió (Signorile y Benso, 2005:65). Este sitio está conformado por una serie de morteros fijos y un alero con pictografías.

Para analizar el aspecto vincular, tomo las palabras de Huerta (2010:13) cuando dice que: “las escuelas y los museos son esencialmente personas. Están constituidos por personas y colectivos que ansían evolucionar”. Por esto es que, como persona-sujeto que integro el colectivo de una escuela busco construir, en conjunto con los alumnos y colegas del área de ciencias sociales, un vínculo con otro colectivo, en este caso el del museo.

Los destinatarios principales de este vínculo son los sujetos del aprendizaje. Los alumnos son los protagonistas de este proceso, en primer lugar porque son uno de los colectivos que con más frecuencia visita los museos, en segundo lugar porque tienen derecho a una educación que se imparte en la escuela y también a un enriquecimiento personal que debe comprender tanto el ocio como la reflexión cultural que se adquiere en el museo. A través de ambas entidades se pueden generar nuevas interpretaciones del mundo, engendrar nuevas preguntas y complejizar o problematizar respuestas convencionales.

La forma de abordar la temática de los pueblos originarios de Córdoba se inscribe en esta línea, puesto que propongo a los alumnos entrar en interacción con el pasado de su entorno, mediante la visita al museo y sitio histórico-zona arqueológica..

Ofrecerles, a partir de dicha interacción, la posibilidad de encontrar relaciones de ese pasado con su presente y el de las comunidades del Valle de Calamuchita para que, de ese modo, puedan ampliar la conciencia social sobre la presencia viva de los pobladores originarios del valle, entre nosotros. Que puedan rastrear esa presencia en los objetos, en los sujetos, en las costumbres, comidas y tradiciones y, probablemente, en sus propias vidas.

La construcción de este vínculo la hago desde los aportes teóricos de la *museología crítica* de Padró (2003) que están en consonancia con la formación de un pensamiento social y de la construcción del pensamiento como conciencia, del que hablo al inicio de este apartado. Esta denominación, proviene del ámbito de la investigación universitaria en el campo específico de la Historia del Arte y surge de la crisis del concepto de museo como espacio de interacción entre el público y una colección (Flórez Crespo, 2006).

Desde esta perspectiva se entiende al museo como un lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural que apunte a que los alumnos se conviertan en usuarios críticos.

En relación a esto, busco proponer otra mirada del museo de historia, no ya como la institución encargada de mostrar y transmitir una identidad nacional mito fundador de muchos museos, como los custodios de “la historia” en donde los pueblos originarios no tienen lugar porque son pueblos “sin historia” (Calvo, 2006); sino como un lugar en donde se pueda construir, buscar, indagar una identidad comunitaria (Tabakman, 2011). Desde esta perspectiva, acompañar nuevos modos de pensar la nación, entendida no ya como un todo monolítico y homogéneo sino como un mosaico plural y heterogéneo con sus identidades originarias y sus diferencias (Sábato, 1989:2).

Aquí entra en juego la noción de patrimonio que pretendo abordar en el museo, para ello parto del concepto que brindan (Zabala, Roura Galtés y Fabra, 2006:5)

“el patrimonio de un pueblo está conformado por todos los bienes materiales e inmateriales, heredados o adquiridos, construidos, muebles e inmuebles, históricos y contemporáneos, que le pertenecen y que tienen para su comunidad valor testimonial e identitario”.

La visita al museo y al sitio histórico-arqueológico da la posibilidad a los alumnos de entrar en contacto directo con una parte del patrimonio cultural del valle en el que habitan, que se manifiesta a través de las pictografías presentes en el alero y en los objetos de origen lítico y cerámico que se encuentran en la sala de arqueología del museo.

Al respecto, los objetos en un museo, como es en este caso el Vélez Sarsfield de Amboy, forman parte de lo que desde la antropología y la arqueología se define como cultura material. Parto, en este sentido, del concepto de cultura material que proporciona García Blanco (1994:7) cuando expresa que la misma está constituida por cualquier objeto al que suponemos portador de una información en sí mismo.

De este modo, prosigue García Blanco, la información o mensaje que contiene un objeto se deriva de que es un producto de la actividad humana y por lo tanto es el resultado de una serie de

acciones intencionadas que han recaído sobre él y quedan reflejadas como huellas. Esto determina su identidad y convierte al objeto en documento.

Objetos que dan cuenta de la cultura material de los antiguos pobladores del valle. Es precisamente que, partiendo de la cultura material de los objetos se encuentra su sentido en la exposición como medio de difusión y diálogo. Objetos que están en relación con otros objetos y que componen una unidad espacial, cronológica y social, que es lo que García Blanco (1994:11), define como contexto.

Considero importante destacar que la propuesta va por su tercer año de implementación con resultados muy positivos que se reflejan en la apropiación por parte de los alumnos de contenidos que antes no se abordaban de manera más profunda e integral, una relación muy estrecha con el Museo Vélez Sarsfield de Amboy y la incorporación de los espacios curriculares de Lengua y Educación Artística (Música) a esta propuesta que la enriquecen significativamente.

Referencias Bibliográficas

Alterman, Nora (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Documento para el docente. Manuscrito inédito. Ministerio de educación. Fortalecimiento pedagógico de las escuelas del programa integral para la igualdad educativa. Gestión escolar.

Álvarez, Carlos (2005). *Toponimia aborígen de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Ediciones del Copista.

Barinboim, Marcos (2009). *Pueblos-naciones originarias y afrodescendientes en los libros de texto para la escuela secundaria. Su presencia en las imágenes en tapa y en el índice, 1978-79_2008-2009. Cambios y continuidades*. Ponencia. EJE 9 – Integración y exclusión de las comunidades originarias en el proceso de construcción de la Nación. El componente indígena en prácticas, representaciones y planificaciones de la Nación. Congreso del Bicentenario. Universidad Nacional de Córdoba. Mayo 2010

Bompadre, José María (2011). *Raza y Nación en la Escuela: Agenda de violencia simbólica en prácticas escolares*. Manuscrito inédito. Instituto de Culturas Aborígenes. Córdoba.

Bourdieu, Pierre y Alain Darbel (2004). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Meza, Crithian J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista científica Guillermo de Ockham*. [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista589:124&oai_iden=oai_revista589 el 17 de Febrero de 2013.

Finocchio, Silvia (1989), “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: historia, lengua y literatura, educación cívica y física”, en *Propuesta Educativa*, año 1, n. 1, Buenos Aires: Flacso.

García Blanco, Ángela (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Laguens, Andrés y Mirta Bonnin (2009). *Sociedades indígenas de las Sierras Centrales. Arqueología de Córdoba y San Luís*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Lazzari, Axel (2006). *Historias y reemergencias de los pueblos indígenas. Ciencias Sociales*. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Mazetelle, Liliana y Sabarots, Horacio (1997). “Poder, racismo y exclusión” en Lischetti, Mirtha, *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Segunda edición Buenos Aires: Autor.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Educación secundaria. Encuadre general 2011-2015*. Córdoba: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba (1997). *Lineamientos curriculares para el Ciclo Básico Unificado*. Córdoba: Autor.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1986). *Planes y programas de estudio del Segundo Año del Ciclo Básico* [Versión electrónica] Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000153.pdf> el cinco de Agosto de 2012.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico de la Educación Secundaria de Ciencias Sociales*. [Versión electrónica] Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=110572 el cinco de Agosto de 2012.

Padró, Carla (2003). “La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio”. En Lorente y Almazán: *Museología crítica y arte contemporáneo*. (pp.51-70). Zaragoza: PUZ.

Romero, Luís A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Sábato, Hilda (1989). Pluralismo y nación. En *Revista Punto de Vista*. N°34 recuperada de <http://www.scribd.com/doc/33125004/PUNTO-DE-VISTA-Revista-de-cultura-34-julio-septiembre-1989> el 15 de Marzo de 2013.

Signorile, Analía y Griselda Benso (2005). *Comechingones y los primeros españoles en Calamuchita*. Córdoba: Del Boulevard.

Stagnaro, Marianela (2011). Representaciones escolares acerca de “lo Comechingón” en Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/371/621> el 4 de Septiembre de 2012.

Tabakman, Silvia (2011). “La visita escolar al museo como acontecimiento”. En Silvia Tabakman (Coord.). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. (pp.81-103). Buenos Aires: Biblos.

Zabala, Mariela, Isabel Roura Galtés y Mariana Fabra (2006). *Educación en patrimonio: Educación en valores. Propuesta didáctica para interpretar el patrimonio* Córdoba: Museo de Antropología. Universidad Nacional de Córdoba.

Zayat, Pol y Marcela Ferrer (2011). *¡Eureka! Hay aborígenes en Córdoba. Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad*. Córdoba: Autor.