



Antropología Social

Representaciones escolares acerca de "lo Comechingón" en Córdoba

Marianela Stagnaro

Instituto Superior de Lenguas y Culturas Aborígenes, Córdoba. Maestría en Antropología y Doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: nelitanaro@yahoo.com

Resumen

¿Qué imaginarios sobre lo indígena se construyen en Córdoba? Este artículo analiza los supuestos del sentido común según los cuales en la provincia, y en especial en la ciudad de Córdoba, los indígenas son remitidos a un pasado más o menos remoto. Las representaciones construidas desde el imaginario social hegemónico niegan la contemporaneidad de los indígenas, o bien consideran su presencia como una anomalía; es decir, ubican a lo originario en un antes y en un afuera que invisibiliza o mejor aún, visibiliza a medias, ya que relativiza las presencias contemporáneas y coterráneas en un contexto de emergencias e identificaciones comechingonas, poniéndolas en cuestión y discusión. Estas presencias relativizadas definen una modalidad de aboriginalidad en la que la sospecha acerca de la autenticidad, devenida del locus témporo espacial que lo indígena ocupa en el imaginario cordobés, interpela a las identificaciones indígenas. Mediante el análisis de textos escolares indago en las imágenes, en los significados y en los sentidos acerca de las presencias originarias actuales, que se construyen, reproducen, instauran y disputan en el ámbito educativo provincial.

Palabras claves: indígenas; representaciones; educación; imaginarios sociales; identificaciones.

School representations about "lo Comechingón" in Córdoba.

Abstract

What imaginaries about the aboriginal are constructed nowadays in Córdoba? This article analyzes the common sense suppositions according to which in the province, especially in the city of Córdoba, the natives are traced back to a more or less distant past. The representations built from the hegemonic social imaginary deny the contemporaneity of the natives, or at best, they consider its presence as an anomaly; that is to say, they place the aboriginal as a former and outside reality turning it invisible, or giving a relative vision of its contemporary and autochthonous presences in a context of emergency and "comechingon" identification. Thus, said presences become doubted and questioned. These relative presences define a form of aboriginality in which the doubts about the authenticity, from the spatial temporal locus established in the imaginary of Córdoba, question the indigenous identifications. Through the analysis of school texts I look into the pictures, the meanings and senses about the current native presences, which are built, reproduced, established and disputed in the educative sphere of our province.

Keywords: indigenous; representation; education; social imaginaries; identifications.

"¿Y cuándo vamos a ver aborígenes?"¹ preguntó una niña de 8 o 9 años mientras caminaba al lado de su padre en una manifestación conmemorativa del calendario aborígen, a lo que el padre un tanto desconcertado respondió: "¡Cómo cuándo vamos a ver!... allí están" señalando a varios de los manifestantes que encabezaban la marcha con los emblemas cerca de la Traffic que llevaba los parlantes. La nena dijo entonces desilusionada: "¡pero esos están vestidos!". Las sayas y los tinkus² a todo

volumen desde la Traffic me impedían oír las explicaciones del padre, militante, miembro de una organización indigenista, universitario. La gestualidad de la nena ante las palabras de su papá me hizo notar que esos no eran "los indios" que ella esperaba ver. "Los indios" que le señalaba su papá no eran como esos de los que hablaba su maestra; o su papá estaba equivocado o esos no eran indios de verdad. Luego de la breve explicación el padre ensayó una ligera sonrisa, mirando a la hija que caminaba junto a él, de la mano, en una manifestación de "indios verdaderos". (Observación realizada en la Marcha por el Día del Aborígen Americano organizada por el Instituto

andina boliviana.

Recibido 30-05-2011. Recibido con correcciones 14-11-2011. Aceptado 21-11-2011

Revista del Museo de Antropología 4: 227-234, 2011 / ISSN 1852-060X (impreso) / ISSN 1852-4826 (electrónico)

<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/antropologia/index>

Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

de Culturas Aborígenes en la ciudad de Córdoba, el 19 de abril de 2008.)

¿Qué representaciones acerca de los indígenas están en juego en el dialogo citado y de qué modo el imaginario social hegemónico es construido y/o reproducido en el ámbito escolar?

Cuando hablamos de imaginarios sociales nos referimos a "una forma específica de ordenamiento o condensación de un amplio conjunto de representaciones que las sociedades se dan para sí," (Romero, 2004: 1) y en este sentido en el ámbito de la escuela se construyen y/o reproducen representaciones acerca de los originarios locales que implican sentidos y significados definitorios de un imaginario cordobés hegemónico. Las palabras de la niña remiten a una imagen artificiosa y esencialista asociada al salvajismo o la barbarie con que se ha construido lo indígena a nivel nacional. A pesar de que tales imágenes son dinámicas y cambiantes han moldeado el imaginario hegemónico cordobés estableciendo los puntos de vista desde los cuales "lo comechingón" será pensado y observado. Así, las representaciones pueden concebirse como constructos simbólicos que son utilizados por los sujetos para comprender el mundo del que forman parte, siendo ellos mismos objetos de reflexión (Vasilachis 1997).

La escritura objetiva el habla (Goody 1996) siendo posible reconocer en el registro escrito de los docentes y en los manuales nociones, sentidos y una manera de construir el relato que expone los lugares desde los que se está reflexionando. Estos lugares comunes conforman los imaginarios desde los cuales los actores se posicionan en base a un vasto cúmulo de representaciones sociales que se construyen en la cotidianidad del devenir histórico. El hecho de reconocer a un indígena mediante el uso de una vestimenta particular (o bien, sin vestimenta, como las clásicas ilustraciones de indios con taparrabos) nos está indicando el lugar distintivo que éste tiene asignado dentro del escenario social. Este claro ejemplo del exotismo (o primitivismo) con que lo indígena es representado presenta coincidencias con materiales utilizados y elaborados por los docentes de diversos niveles educativos (inicial, primario y secundario) en la ciudad de Córdoba; por ello, considero pertinente realizar el análisis de textos escolares: esto es, las producciones escritas de los docentes de la ciudad de Córdoba para culminar un proceso de capacitación³ y manuales escolares de ciencias sociales del segundo ciclo de EGB (cuarto y quinto grado)⁴

³ Curso de Formación Docente: "Presencia de la Comunidad Comechingona del Pueblo de la Toma", dictado en octubre de 2008 y mayo y octubre de 2009, organizado por el Instituto de Culturas Aborígenes, la Comunidad Comechingona del Pueblo de la Toma y la Subsecretaría de igualdad y calidad educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

⁴ La elección de este período escolar tiene que ver con que es en este nivel de la escolaridad donde se aborda el tema de la provincia (Cór-

¿Por qué el material pedagógico es representativo del imaginario social cordobés en los términos en que ha sido planteado? o ¿De qué modo se corporizan los discursos hegemónicos en estos materiales? A través de "la educación" se absorben o construyen imágenes, significados y afectividades que sustentan unas ideas sobre lo comechingón en detrimento de otras. Es decir, en este tipo de materiales se plasman los "criterios autorizados" (Lanusse y Lazzari 2005: 205) para la invención permanente de las representaciones sociales. Además, los manuales escolares "restos materiales de los sistemas que los utilizaron" forman parte de los instrumentos que en forma gradual son utilizados en un proceso que propende a la "formación del ciudadano argentino". (Podgorny 1999: 101-102).

Con la finalidad de reconstruir el imaginario desde el cual ejercen su práctica los docentes frente a los alumnos, colegas, directivos y comunidad educativa en general en torno a los pueblos indígenas, tomamos para el análisis algunas ideas y nociones esbozadas en los manuales y en las producciones escritas que dan cuenta de unas representaciones (imágenes creadas) sobre lo comechingón que han sido absorbidas, disputadas, instauradas, cuestionadas y reproducidas. El efecto multiplicador y formador de sentidos que el ámbito educativo posee, es sin lugar a dudas un factor fundamental para comprender el análisis de materiales escolares en la búsqueda de las representaciones que dan cuenta de un imaginario hegemónico. Los manuales escolares elaboran una narrativa de la historia, geografía, organización social y cultura provincial que expresan un modo de imaginar y representar lo indígena local (y actual). Los discursos de los docentes se constituyen a su vez, como palabra autorizada y valorada con sus implicancias epistemológicas, políticas y afectivas. Las interpretaciones que los docentes cordobeses realizan acerca de la aboriginalidad cordobesa (Beckett 1988, Briones 1998) a partir de las representaciones sobre lo comechingón que reciben, construyen, reproducen, conforman un corpus compartido, una imagen co-creada que las personas hacen propia.⁵

Los manuales escolares: imágenes reproducidas.

Para el análisis de textos escolares hemos seleccionado los manuales de ciencias sociales Kapelusz, Activa y Santillana⁶ utilizados actualmente en el cuarto y quinto grado de la escuela primaria, que son los grados en los cuales se abordan contenidos específicos sobre la

doba) y el país (Argentina).

⁵ En el sentido de internalizar pautas sociales: comportamientos, valores, creencias.

⁶ Se han analizado los siguientes manuales: Activa (2000) Ciencias sociales y formación ética y ciudadana; Kapelusz (2007)- Ciencias sociales- Córdoba (Programa Kapelusz Buena Base. Educación Primaria); Mi manual Santillana5° (2005) Ciencias sociales, Lengua, Ciencias naturales, Matemática, Informática y Ciencias Sociales 5 Santillana Hoy (2002).

provincia (Córdoba) y el país (Argentina). Nuestro interés radica en observar cómo es abordado el tema de los pueblos indígenas, principalmente de los comechingones en este tipo de textos escolares que son los que los docentes y alumnos de las escuelas primarias cordobesas tienen como fuente de información principal respecto a su formación en ciencias sociales.

En el caso de Kapelusz el tema es presentado bajo el título: *"Primeros pobladores de la actual Córdoba"*, allí se distingue entre pueblos cazadores-recolectores y agricultores y se cita a una serie de grupos (*"comechingones, sanavirones, pampas, ranqueles, quelosis y malquesis"*) que *"habitaban"* el territorio que actualmente corresponde a la jurisdicción de la provincia de Córdoba. Se hace referencia al denominado *"periodo indígena"*, el cual abarca desde *"el origen o los inicios"* hasta el año 1492 que inicia el *"periodo colonial"* con la llegada de Colón a América. Esta etapa se extiende hasta el primer gobierno patrio (1810) y luego tiene lugar el *"periodo criollo"*. La nominación de los períodos (y la periodización) se repite en los manuales y en el diseño curricular provincial del año 1997 que es anterior al vigente (2011).

En los manuales Santillana (2002 y 2005) el tema aparece en el apartado: *"Las sociedades a través del tiempo: Las sociedades indígenas"* iniciado con la explicación del poblamiento de América y luego la misma clasificación anterior (cazadores-recolectores y agricultores). En este caso primero se habla de los *"pueblos más organizados"* incluyendo a mayas, aztecas e incas con una breve descripción e inmediatamente se utiliza el mismo sistema de clasificación para mencionar a los cazadores-recolectores y agricultores del territorio argentino: *"diaguitas, wichi, tobas, tehuelches, puelches, pehuenches, querandíes, huarpes, comechingones, sanavirones, atacamas, omaguacas, guaraníes, chaná timbúes y yamanas"*.

Un elemento común es la utilización de verbos en pretérito para hacer mención a las prácticas y modos de los pueblos originarios, es evidente el énfasis en el pasado para relatar la existencia incluso actual de estos pueblos. No sólo las palabras dan cuenta de esto sino también las imágenes que se utilizan: tolderías, indios con taparrabos, arcos y flechas, sitios y piezas arqueológicas (cerámicas y puntas de flecha).

Si bien en Córdoba no hay legislación específica sobre pueblos originarios ni políticas públicas en ese sentido, el marco normativo nacional e internacional en el ámbito educativo junto al reconocimiento de la existencia actual de los pueblos indígenas en el territorio argentino por parte del Estado Nacional son elementos que promueven abordar el presente de estos pueblos en los manuales escolares. La inexistencia de legislación para/sobre pueblos originarios en el ámbito de la provincia –lo cual es

necesario explicitar para comprender la falta de resolución de la ambigüedad atribuida a lo indígena local– inscribe la temática "pueblos indígenas" en los márgenes de la agenda política y esto se evidencia en el lugar que se le asigna desde el aparato estatal⁷. En contrapartida la Ley Nacional de Educación 26.206 en su capítulo XI Educación Intercultural Bilingüe artículo 52:

"garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida". (Ley 26.206)

Se entiende de este modo que hay un reconocimiento a la existencia actual de pueblos originarios en el sector educativo a nivel nacional que implica un abordaje de dicha temática en los textos escolares en correlación con la normativa vigente en el sistema. Incluso, la mencionada ley en su artículo 54 menciona que:

"El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad". (Ley 26.206)

No obstante los títulos utilizados en los manuales enfatizan el pasado como lugar (o temporalidad) común de los pueblos indígenas sin continuidad en el presente o con una presencia marginal. Hay un contraste entre lo que la normativa propone a nivel nacional respecto a *"valorar y comprender la diversidad"* y lo que los manuales expresan. La alusión a la actualidad de estos pueblos posee un breve espacio en la última página; bajo los títulos: *"Los pueblos originarios hoy"*, *"Los aborígenes en la Argentina de hoy"* y *"Los indígenas de hoy"* aparecen en un escueto recuadro algunos datos que dan cuenta de las presencias actuales. Tanto en el caso de Kapelusz que focaliza en la provincia de Córdoba como en el Santillana que lo hace en todo el territorio nacional, no aparecen mencionados los comechingones como pueblos originarios actuales. El primero de los textos dice que *"en la actualidad hay más de 800.000 aborígenes en nuestro país"* (Kapelusz 2007: 105) mientras el segundo afirma: *"Actualmente en nuestro país quedan pocos descendientes de los primeros pueblos aborígenes"* (Santillana 2005: 59) y el tercero: *"En la actualidad, las comunidades indígenas descendientes de los primeros habitantes de nuestro territorio son pocas y están dispersas"* (Santillana, 2002: 89). Muchos o pocos,

⁷ Me refiero a la Subdirección de integración cultural de las minorías de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba.

los comechingones no están señalados como pueblos vigentes, *"hay grupos mapuches en la Patagonia, tobas y wichi en el Chaco, guaraníes en Misiones y comunidades collas (descendientes de los diaguitas y otros pueblos) en el noroeste"* (Santillana 2005: 59) La distinción entre los originarios del pasado y los descendientes del presente está configurando una diferencia respecto a la autenticidad o pureza del ser indígena. La noción de "descendientes" sitúa a los comechingones actuales dentro de un proceso histórico de mestizaje biológico y cultural degenerativo, en el sentido de "pérdida" de una esencia indígena.

Como hemos indicado "el tema" pueblos originarios en los manuales es situado en lo que se denomina: período indígena, etapa que abarca desde tiempos "inmemoriales" (la flecha no tiene un punto de inicio definido aunque supone una temporalidad anterior al nacimiento de Jesucristo, que sí figura en la línea del tiempo propuesta) hasta la llegada de Colón a América en el año 1492, momento que inaugura el período colonial.

Durante los períodos colonial(a partir de 1492) y criollo (a partir de 1810) que son los siguientes al indígena la mención a estos pueblos es nula con excepción de la referencia que se realiza al lugar que ocuparon en el sistema social de la colonia. Incluidos entre los últimos grupos sociales en la jerarquía de la estratificación en la organización colonial sólo se dice que eran libres (a diferencia de los negros) y que realizaban tareas de servidumbre, trabajo forzado, venta ambulante, entre otros. Luego, en el período criollo a partir del primer gobierno patrio ya no hay ninguna alusión a los indígenas en el territorio provincial ni en el nacional.

El discurso de la extinción de los comechingones⁸ es utilizado para argumentar la falta de información: *"Estos malentendidos iniciales, sumados a que ninguno de estos grupos indígenas desarrolló algún tipo de escritura y a su rápida desaparición, hace que sea muy pobre la información sobre ellos"* (Activa 2000: 38) Como podemos observar no solo se afirma que hubo desaparición sino que además la misma es caracterizada como rápida.

De modo implícito se respalda el supuesto de la extinción (vía exterminio o asimilación-criollización) ya que el caso de las identificaciones comechingonas, al igual que las huarpes observadas por Diego Escolar en la región de Cuyo, poseen aparentemente tiempos de invisibilización y tiempos de marcación étnica alternadamente en procesos de larga data. (Escolar 2007)

Con esta temporalidad selectiva asignada a la cuestión

⁸ Con el discurso de la extinción me refiero a un cumulo de relatos que dan cuenta de la supuesta desaparición de los comechingones en el pasado. Estos relatos provienen del discurso de los intelectuales: científicos y literatos, en la provincia de Córdoba.

indígena en el tratamiento del tema se refuerza la idea de sentido común (aunque también científico) de que antes estaban y ahora no están. No obstante, esa ausencia en el presente es cuestionada por las identificaciones actuales (como originarios o descendientes) de comechingones en la ciudad de Córdoba, por el reconocimiento estatal a través del RENACI - INAI⁹ (con el consiguiente otorgamiento de personería jurídica a comunidades comechingonas) y por los discursos de activistas indígenas en su militancia cotidiana.

En esa disputa las presencias comechingonas actuales entran en cuestión y cuestionamiento, ya que tanto los mecanismos de invisibilización (la ubicación temporal en el pasado y los relatos que sustentan el discurso de la extinción) como también los de visibilización selectiva (la distinción entre originarios o "indios verdaderos" y descendientes) relativizan esas presencias que se hacen presentes "más allá de la corporalidad" volviendo al desacuerdo inicial entre padre e hija.

Las producciones de los docentes: tensando discursos y sentidos

Una vez expuesto el modo en que los manuales escolares proponen el abordaje a los pueblos originarios, realizamos una aproximación al discurso que construyen los docentes mediante la escritura, analizando textos elaborados en el marco de un curso de capacitación de 70 docentes provenientes de 30 escuelas y jardines situados en la ciudad de Córdoba y sus alrededores (me refiero al área comprendida por el Gran Córdoba: Villa Allende, Unquillo, Río Ceballos, entre otros). Este curso denominado "Presencia de la Comunidad Comechingona del Pueblo de la Toma" se dictó en octubre de 2008 y mayo y octubre de 2009 y estuvo organizado por el Instituto de Culturas Aborígenes, la Comunidad Aborígen Comechingona del Pueblo de la Toma y la Subsecretaría de igualdad y calidad educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Hemos tomado en primer lugar las palabras claves, aquellas que son recurrentes en los diversos textos, para observarlas en conjunto. Todas ellas podrían ser ubicadas en dos grupos: uno que reúne términos caracterizantes o sustantivos (*"costumbres, raíces, autóctono, antepasados, diversidad cultural, orígenes, identidad, nativos, minorías étnicas, grupos étnicos, sociedades étnicas"*) y otro que implica acciones (*"rescatar, concientizar, conocer, difundir"*) particularmente vinculadas a la tarea docente.

Respecto al primer conjunto: *"raíces, autóctono, antepasados, orígenes, costumbres"* me retrotrae temporalmente en la lectura situando a lo indígena en

⁹ Registro Nacional de Comunidades Indígenas. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

un tiempo anterior, allá lejos, lo cual (al igual que en los manuales) da cuenta de los exitosos mecanismos estatales de ocultamiento e invisibilización o visibilización selectiva, ya que los hace visibles en el pasado y los torna no visibles en el presente.

Como ya hemos señalado en el análisis de los manuales la categoría "descendientes" hace visible una continuidad de lo indígena que pierde sustancia (esencia) y por ende legitimidad. Se observa en algunos trabajos la distinción originarios-ayer / descendientes-hoy; esta perspectiva introduce la noción de indio fantasma (Lazzari 2007) en relación a un ser incompleto ética y culturalmente que requiere constantes acciones de vigilancia epistemológica, moral y política. Este indio fantasma es una imagen sospechada: los descendientes de los indígenas "auténticos" sospechados de tal condición, es en este sentido que planteo la noción de presencia relativizada.

La cuestión de la temporalidad y la selectividad en el modo de tornar visible lo indígena ha sido abordado en el examen de los manuales escolares, lo cual hace explícito el carácter reproductor y formador de sentidos que estos textos poseen ya que en los trabajos de los docentes cordobeses aparecen los mismos componentes. Por ejemplo en algunos de los trabajos observados se utiliza el verbo en tiempo pasado: "*tenían, alimentaban, trabajaban*" para referirse a los comechingones a pesar que algunos de los actores intervinientes en el dictado del curso de capacitación eran precisamente los actuales curacas¹⁰ de la Comunidad Comechingona del Pueblo de La Toma. Por otra parte en otros casos se hace mención al presente, se incluye el hoy y se enfatiza la existencia actual de los pueblos originarios como un "nuevo descubrimiento" que los docentes no dejan de plantear con asombro; por ejemplo dentro de los títulos de los trabajos podemos encontrar: "*Hoy los aborígenes tienen rostro*", "*Descubriendo pueblos originarios*", "*La historia aborígen está viva en Córdoba.*"

De todos modos el planteo de la presencia actual de indígenas en Córdoba queda ligada muchas veces a la idea de pasado: por ejemplo se hace mención a "*pueblos primitivos*" aduciendo "*que aun existen*" o también "*rescatar parte de nuestros antepasados*", "*los primeros habitantes de nuestra provincia*", "*permanecen pequeños grupos desconocidos para el mundo que mantienen sus costumbres*", si bien presentes los comechingones son referidos como "*las culturas indígenas de nuestra provincia que tienen que ver con nuestro pasado y pueden enriquecer nuestro presente.*" Al igual que en los manuales aquí el pasado y el presente aparecen conjuntamente cohabitando discursos y prácticas sociales, intentando referir a presencias actuales desde una terminología que disputa al mismo tiempo que

proclama esa actualidad.

Justamente lo que resulta más evidente y sugestivo en el dialogo padre-hija no es la reproducción del imaginario sino la tensión que éste encierra. Lo que a primera vista aparece como simples contradicciones en el pensar y hacer docente refiere más bien a esa tensión que define al imaginario social cordobés: la cohabitación de dos líneas discursivas y argumentales incompatibles en la misma acción reflexiva-interpretativa.

Y en este sentido la tensión de los imaginarios se relaciona con las presencias que afloran en los bordes y desde allí son interpeladas como anómalas en tanto que perceptibles.

El segundo grupo de palabras claves hace alusión a la tarea docente desde la perspectiva de los docentes, es decir "*concientizar, conocer, difundir, rescatar*" son acciones que aparecen ligadas al rol de los docentes como una misión a la que han sido llamados, un deber ser que los involucra ética y profesionalmente: "*donde nuestro papel docente cobra importancia como agente transmisor de esta cultura*" Es interesante observar la auto-percepción que los docentes poseen acerca de su actividad profesional, justamente en términos de representaciones sociales el educador suele ser referido desde una serie de funciones sociales que sobrepasan la esfera educativa.¹¹

Otro de los aspectos que aparece redundantemente en los textos es la idealización y la mirada exotista: "*sobreviven a la civilización manteniendo su ideología milenaria*" o "*siguieron creyendo en sus dioses*", de hecho, la Comunidad Comechingona del Pueblo de La Toma se re articula como comunidad recientemente tras muchos años de disgregación producto de las políticas estatales locales. (CIICA 2009) Esta comunidad aborígen que actualmente cuenta con personería jurídica y reconocimiento del Estado Nacional no es una excepción respecto a estos procesos de desintegración y reorganización, en toda la provincia tanto en el período colonial como el republicano las políticas de exterminio y negación han sido profusas y ello ha conducido a un letargo en el accionar indígena comunitario durante décadas.

En otro trabajo su autor/a expresa agradecimiento y felicita a los organizadores del curso con especial énfasis a la Comunidad: "*cuál fue mi sorpresa al encontrarme con la misma comunidad comechingona de hace 500 años*", se observa una tendencia a pensar que existe una "esencia" comechingona que no se ha transformado (y menos aún perdido) en 500 años, pese a cinco siglos de historia. Estas idealizaciones poseen la ambigüedad de "celebrar" la pervivencia indígena pero en el sentido de supervivencia de un pasado remoto en el presente;

¹⁰ Actualmente la Comunidad Comechingona del Pueblo de La Toma está conformada por varias familias, cada una de ellas elige a uno de sus miembros como curaca.

¹¹ Con esto me refiero a las nociones de sentido común que caracterizan a la maestra como una segunda mamá o que esperan que la misma haga de psicóloga, trabajadora social, entre otras.

de allí se entiende la demanda de la niña de "indios sin ropa" durante la manifestación, la búsqueda de esa supervivencia que no pertenece al presente y sin embargo parece estar presente.

Fácilmente se pasa de un extremo a otro: o los comechingones "vivían, comían, trabajaban hace 500 años" o "viven, comen, trabajan como hace 500 años". Esta perspectiva esencialista se reafirma en el fenotipo o la sangre heredada como diacrítico de indianidad: "la posibilidad de encontrar sangre aborigen en nuestras venas y sentir la obligación de defenderla y luchar por recuperarla" La idea de encontrar sangre aborigen es definitiva de lo que uno es y de lo que debe hacer a partir de allí. La sangre es vista como germen de identidad al igual que la cultura en su acepción de "contenido", por lo tanto la falta de sangre o "cultura" indígena o la duda acerca de su existencia operan como dispositivos de cuestionamiento acerca de la autenticidad. (Escolar 2007)

Por otro lado se presenta también una relación dicotómica: nosotros-ellos que homogeniza al interior de cada una de las partes; en consecuencia se habla de "la" cultura o "la" identidad comechingona como un todo homogéneo y observable. Así en uno de los textos se promueve "el intercambio de culturas" entre los alumnos de un colegio y la Comunidad del Pueblo de La Toma. De este modo se pretende intercambiar "la cultura" comechingona y "la cultura" no comechingona sin percibir que al interior de ambos pretendidos grupos en realidad existen una diversidad de formas de entender y ejercer prácticas culturales.

El paternalismo que ha caracterizado históricamente a muchas de las políticas estatales a nivel nacional hacia las comunidades originarias abriga algunas afirmaciones vertidas en los trabajos; pareciera que otra de las representaciones nos señala que los pueblos indígenas se encuentran en un lugar de mayor vulnerabilidad que el resto de la población: "valorando a los diferentes y a los más débiles" establece uno de los docentes como objetivo en un proyecto de trabajo conjunto con los alumnos en el aula. "Nuestros pueblos originarios", "nuestros aborígenes" o "los aborígenes de nuestra patria" también son un claro ejemplo de este modo de entender un nosotros-ellos que deja entrever la superioridad de un grupo respecto a otro. La posesión que expresan las afirmaciones de los docentes y la apropiación de los indígenas desde los discursos provinciales y nacionales contradice la pre-existencia de los pueblos originarios a los Estados, reconocida incluso en la Carta Magna Nacional.

Las nociones de "grupos étnicos, minorías étnicas, sociedades étnicas" están señalando el lugar de "lo étnico" en grupos sociales determinados, es decir, no todos somos étnicos en el imaginario social cordobés. Es frecuente oír hablar de música étnica, comida étnica o ropa étnica cuando se hace alusión a expresiones y

productos de ciertas culturas (indígenas, afros, hindúes, orientales, etc.); sin embargo, esas mismas expresiones y productos euro-occidentales son tan solo música, comida o ropa. Con esto me pregunto: ¿Por qué algunas culturas conllevan la etnicidad y otras no? ¿Cuáles son marcadas étnicamente y quiénes son los marcadores?

Precisamente, la etnicidad es vista como una cuestión propia de determinados grupos culturales, una especie de clasificadora selectiva que marca a ciertos grupos o individuos mientras que a otros no; sin embargo si adoptamos la postura de Stuart Hall, la etnicidad es una cuestión de todos. Este autor jamaicano propone una definición maximalista de la etnicidad, ya que entiende que todos poseemos etnicidades y no sólo las "minorías" o los grupos tradicionales; de esta manera, los europeos occidentales, civilizados y modernos procuran etnicidades propias, es decir, todos tenemos una etnicidad ya que todos provenimos de un contexto cultural e histórico. (Hall en Restrepo 2004)

Ésta ha sido una contribución fundamental al campo de los estudios acerca de la etnicidad, principalmente su distinción entre etnicidades marcadas y no marcadas, ya que de este modo se evidencian las posiciones asimétricas que la marcación étnica suele gestar. Así, los que marcan a los demás grupos como étnicos, son los que nombran y norman (Rivera Cusicanqui 2010), son los que tienen la palabra autorizada, los no marcados.

Otro elemento a analizar es la utilización de terminología y conceptos que si bien son cuestionados por los docentes que asistieron al curso –esto es posible leerlo en las devoluciones que éstos realizaron a los organizadores– terminan signando las producciones escritas. Por ejemplo: "descubrimiento", "encuentro de dos mundos", "nuevo mundo y culturas se descubrieron" son conceptos o términos que se utilizan en los textos aparentemente sin dimensionar el sentido político o ideológico que éstos conllevan. Aquí podemos observar cómo las representaciones sociales son transmitidas y reproducidas incluso en contextos de reflexión crítica acerca de lo que se está pensando. Este es un ejemplo de que el análisis de materiales escritos debe incluir cuestiones de texto y de contexto (McKenzie 2005) ya que de otro modo no se evidenciarían las tensiones antes mencionadas. Siguiendo a este autor considero que los textos son "algo más que construcciones verbales" son "productos sociales" y que sólo si se los observa como tales es posible "recuperar su espíritu", es decir, lo que realmente están diciendo y lo que está en juego en ese decir. (McKenzie 2005)

La capacidad política que estos textos manifiestan no está plasmada sólo en su construcción literal, sino también en las posteriores instancias de aplicación de tales proyectos y propuestas en las aulas y en las escuelas. Por otra parte las contradicciones emergentes, producto de representaciones internalizadas y ejercicios auto-

reflexivos en espacios de capacitación permanente dan cuenta de su dimensión política también. Aquí no es la dimensión espacial ni la temporal la que dota de fuerza política a la escritura (McKenzie 2005) sino la posibilidad de poner en tensión discursos y prácticas, a través de ella. Gabriela Novaro (2003) plantea que las "contradicciones y ambivalencias" en los docentes son resultado de la convivencia del "discurso nacionalista escolar" forjado desde los orígenes del sistema educativo argentino y el "discurso indigenista" recientemente incorporado a partir de la actuación pública de activistas culturales y militantes indígenas.

A modo de cierre.

Al iniciar este artículo nos preguntábamos por los imaginarios y las representaciones acerca de "lo comechingón" que se construyen y/o reproducen en el ámbito educativo provincial. Los materiales examinados pueden ser tomados tanto como muestra representativa del imaginario social más amplio así como forma de materialización de estos discursos hegemónicos.

El lugar de lo indígena en Córdoba parece ser el resultado de tensiones múltiples entre visiones y versiones heterogéneas que relativizan las presencias comechingonas contemporáneas y coterráneas. En los textos escolares analizados encontramos reiterados contrastes, ambigüedades y contradicciones que dan cuenta de la convivencia de dos líneas discursivas discordantes que introducen tensiones al interior del imaginario hegemónico.

En primer lugar, observamos una doble tendencia: por un lado a situar lo indígena en un antes y un afuera del locus témporo-espacial de enunciación y marcación, y por el otro a significar lo emergente como una posibilidad de materialización de un actor político indígena que se hace presente disputando las narrativas del pasado y del presente e inscribiendo la "cordobesidad" (en el sentido de identidad provincial) en otros términos.

Si bien en los manuales la temporalidad asignada a lo indígena local es claramente el pasado la introducción de la categoría de "descendiente" como posibilidad en el presente irrumpe como una grieta en el imaginario hegemónico sustentado a partir del discurso de la extinción que tiende a arqueologizar lo comechingón negando su contemporaneidad. En las producciones escritas de los docentes las idealizaciones y el esencialismo con el que se presenta la actualidad de los indígenas también pone énfasis en el pasado, aunque desde la reciente incorporación de un discurso de corte indigenista (Novaro 2003) que promueve la revalorización de "la cultura" indígena.

En segundo lugar, tanto en los manuales como en los trabajos de los docentes hay una tendencia a

homogeneizar incluso cuando desde la normativa se "promueve el respeto por la multiculturalidad" y se valora la diversidad cultural como "atributo positivo de nuestra sociedad". El lugar asignado a la diversidad es el de "los otros" en contraposición a "un nosotros" homogéneo tomado como parámetro universal. De este modo en la clasificación que distingue a "indígenas" y "no indígenas" la figura del "descendiente" es nuevamente indefinida, inclasificable y relativizada.

Por último, las presencias comechingonas que se hacen presentes "más allá de la corporalidad" introducen el dilema de "lo que aparece", como elemento en discusión, en cuestionamiento permanente. Estas presencias relativamente¹² visibles irrumpen en los bordes de los esquemas clasificatorios binarios de las identidades y se presentan como lo emergente en la aboriginalidad cordobesa; así el imaginario en tensión puede ser comprendido a partir de la cita con la que iniciamos este trabajo, aquel diálogo entre una niña y su padre que parte de representaciones diferentes acerca de "lo comechingón" o "lo indígena" mientras marchaban junto a "los indios" (co) presentes.

Córdoba, 14 de noviembre de 2011

Agradecimientos

A Axel Lazzari por el acompañamiento en este proceso de realización de la tesis de Maestría en Antropología. A Soledad Prieto por la traducción del resumen de este texto. A los evaluadores de este trabajo cuyos comentarios y sugerencias han sido un aporte muy valioso. A los compañeros del ICA, docentes y alumnos, por ser motores en el caminar. A Clara y Santiago.

Bibliografía

Beckett, J. (ed) 1988. *Past and Present. The construction of Aboriginality*. "Introduction". Canberra. Aboriginal Studies Press.

Briones, C. 1998. *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires. Serie Antropológica Ediciones del Sol.

CIICA Centro de Investigaciones del Instituto de Culturas Aborígenes. 2009. *Hijos del Suquia. Los comechingones del Pueblo de la Toma, actual barrio Alberdi, ayer y hoy*. Córdoba. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Escolar, D. 2007. *Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires. Prometeo Libros.

Goody J. 1996. *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Introducción. Barcelona, Gedisa.

¹² En el sentido de indefinido, parcial, incierto.

Lanusse, P, A. Lazzari. 2005. "Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambios en identidades y moralidades" En: Briones, C. (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires. Antropofagia.

Lazzari, A. 2007. Ya no más cuerpos muertos: mediación e interrupción en el reconocimiento ranquel. En: *E-misférica Journal of Performance and Politics in the Americas*. Hemispheric Institute of Performance & Politics. <http://hemisphericinstitute.org/journal>

McKenzie, D. 2005. *La sociología de un texto: cultura oral, alfabetización e imprenta en los primeros años de Nueva Zelanda. Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid. Akal.

Novaro, G. 2003. "Indios", "Aborígenes" y "Pueblos Originarios". Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. En: *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. 1 N° 1. Diciembre 2003.

Podgorny, I. 1999. *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología. Colección Tesis Doctorales.

Restrepo, E. 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*. Cauca. Editorial Universidad del Cauca. Colección Jigra de Letras.

Rivera Cusicanqui, S. 2010. Violencia e interculturalidad: Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. En: *Revista Cultural del Instituto de Culturas Aborígenes Pachamama, Ñuque Mapu, Yvy Pora*. N° 23. Córdoba. Imprentica.

Romero, H. 2004. Imaginario y representaciones sociales. Características de las representaciones sociales. Ponencia publicada en CD como trabajo completo en el IV

Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación realizado en Tucumán en octubre de 2004. En: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/053.htm

Vasilachis de Gialdino I. 1997. *La construcción de representaciones sociales: el discurso político y la prensa escrita*, Barcelona. Gedisa.

Fuentes primarias

Ley 26.206: Ley de Educación Nacional

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Manuales escolares

Activa, 2000. Ciencias sociales y formación ética y ciudadana.

Kapelusz, 2007. Ciencias sociales- Córdoba (Programa Kapelusz Buena Base. Educación Primaria)

Santillana, 2002. Ciencias Sociales 5 Santillana Hoy

Santillana, 2005. Mi manual Santillana 5° Ciencias sociales, Lengua, Ciencias naturales, Matemática, Informática

Producciones escritas presentadas como trabajo final para el Curso de Formación Docente: "Presencia de la Comunidad Comechingona del Pueblo de la Toma", dictado en octubre de 2008 y mayo y octubre de 2009, organizado por el Instituto de Culturas Aborígenes, la Comunidad Comechingona del Pueblo de la Toma y la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.